

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO EM LETRAS)

ANTONIO ISMAEL LOPES DE SOUSA

**DO *REDEMOINHO DE VILLAMARIM* (2016) ATÉ *O MUNDO INIMIGO*  
DE RUFFATO (2005): as leituras fílmica e literária no Ensino Médio como  
possibilidade de apreciação estética do cinema ao livro**

ANTONIO ISMAEL LOPES DE SOUSA

**DO REDEMOINHO DE VILLAMARIM (2016) ATÉ O MUNDO INIMIGO  
DE RUFFATO (2005): as leituras fílmica e literária no Ensino Médio como  
possibilidade de apreciação estética do cinema ao livro**

Dissertação apresentada em cumprimento parcial às exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho.

Imperatriz – MA

2021

**Dados da Catalogação Anglo-American Cataloguing Rules – AACR2  
Biblioteca da UEMASUL**

<p>S725r</p> <p>Sousa, Antonio Ismael Lopes de</p> <p>Do Redemoinho de Villamarim (2016) até o mundo inimigo de Ruffato (2005): as leituras fílmica e literária no ensino médio como possibilidade de apreciação estética do cinema ao livro / Antonio Ismael Lopes de Sousa. – Imperatriz, MA, 2021.</p> <p>130 f. ; il.</p> <p>Orientadora: Dra. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2021- Programa de Pós-Graduação em Letras.</p> <p>1. Literatura e Cinema. 2. Análise fílmica. 3. Formação de leitor. I. Título.</p> <p>CDU 791:37</p>
--

ANTONIO ISMAEL LOPES DE SOUSA

**DO REDEMOINHO DE VILLAMARIM (2016) ATÉ O MUNDO INIMIGO DE RUFFATO (2005):** as leituras fílmica e literária no Ensino Médio como possibilidade de apreciação estética do cinema ao livro

Dissertação apresentada em cumprimento parcial às exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em 28/09/2021.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho  
(Orientadora)



---

José Ailson Lemos de Souza  
(Examinador)



---

Kátia Carvalho da Silva Rocha  
(Examinadora)

Dedico esta construção ao meu pai, Manoel Rocha e à minha mãe, Maria das Graças, por me trazerem à vida e por todo o incondicional apoio a mim dispensado.

Dedico a Jesus Cristo, o Histórico, que nasceu em Nazaré e a quem Reza Aslan chama de Zelota, engajado politicamente, revolucionário, zeloso, amoroso e um cidadão de fato, a quem busco seguir e ser à imagem e semelhança.

À minha vó Santana (*in memoriam*), pelo exemplo, pela garra, por todo o longo legado de ajudas vitais a mim e muitos outros familiares.

À Molly, , o ser não-humano responsável por minha felicidade mais feliz, que me apoia com um companheirismo incondicional, de quem tenho a certeza de um amor sempre sincero e de onde só vem bondade.

## AGRADECIMENTOS

Na obra *A Memória Coletiva*, Maurice Halbwachs afirma que todos nós “somos apenas um eco”. Assim, cada um dos que pude (e não pude) lembrar aqui, reverberaram (e reverberam) na minha memória e fazem parte da minha construção enquanto ser humano. Por isso, agradeço:

Aos meus irmãos, Welton, José, Félix e Nonato e às minhas irmãs, Da Luz e Maria de Jesus, pelo apoio, pelos esforços e pelas fundamentais ajudas nos momentos difíceis.

A minha estimada tia, Elisandra, porque foi (e é!) imprescindível na minha construção enquanto cidadão, profissional e, principalmente, estudante. Além disso, por todo o suporte prestado durante grande parte de minha jornada, sem o qual eu jamais chegaria até aqui.

Às minhas tias, Fransufla e Fátima, pela trajetória de importantes contribuições à minha vida e formação.

A minhas primas do coração: Alessandra, Ângela, Vanilde e Jeane.

A minha estimada Orientadora desse Mestrado, Profa. Ana Cristina, pela dedicação, a boa vontade, o apoio e todos os esforços para tornar esse projeto possível.

A Gisélia Brito dos Santos, porque foi a pessoa que mais me impulsionou a encarar esse desafio e, me ajudando a descobrir onde estavam minhas asas, me encorajou a alçar voo, e voei, e aprimorei o voo, e hoje sou eternamente grato a esse empurrão orientado e esse voo norteado.

A Lilian Castelo Branco de Lima, por ser sublime e, com isso, inebriar os que partilham com ela o desejo por um mundo de pessoas melhores, com mais conhecimento e mais bondade. A Lilian também porque além de limar, tal como fazem com os diamantes, muitas das nossas produções, é exemplo e alicerce para uma melhoria gradativa na minha forma de escrever, pesquisar, aprender. Finalmente, a Lilian, porque sua atuação (pessoal e profissional), o que chamo ser, de fato, humano, é uma lição encantadora, agradável, admirável, que me inspira e me faz querer imitar para, quando eu crescer, também ser, ainda que minimamente, uma profissional, pesquisador, enfim, uma pessoa memorável.

Ao Henrique, pela parceria, pelo apoio nesse projeto e na vida, enfim, pela presença que serviu de impulso para tornar essa tarefa mais leve e mais proveitosa.

Aos meus estimados amigos e amigas: Werton, Kmillla, Caique, Larissa, Francisca, Anna Paula, Hygor, Suzy, Dani, Thaís, Iolanda, Ana Vitória, simplesmente pelos benefícios de uma boa amizade.

Aos estimados amigos, João Cândido e Herbert (Beto), pela boa conversa, a companhia sempre necessária e por tornar a minha estadia em Imperatriz muito mais agradável e memorável.

Ao Adnael, pelo inestimável apoio e pelas boas conversas e risadas.

A Susan e Consolação, pelas boas e indispensáveis conversas no “banco da praça”, pelas risadas, pela amizade e pela parceria.

As minhas cunhadas, Eliani, Neutanira e Cláudia.

Aos meus primos, Altamiro, Diego, Luciano e Vinicius Efraym.

A meus sobrinhos, Cledson, Júnior, Bruno, Davi, Ana Clara, Rafael, Calebe e Amanda.

Ao Ailton, pela parceria e pela amizade.

Aos meus ilustres colegas do Mestrado em Letras da UEMASUL: Walquíria, Géssica, Mahalla, Mariana, Alexandre, Raniere, Joas, Maria, Isabel, Beatriz, Roniela, Jeffrey, Andréia, Débora, Édna.

Aos Professores e Professoras da Turma 1 do Mestrado em Letras da UEMASUL: Maria Da Guia, Gilberto, Kátia.

A todos os meus colegas de trabalho, da Universidade Federal do Maranhão / Campus Balsas.

A todos que fazem parte da minha vida.

O que significa ser escritor num país situado na periferia do mundo, um lugar onde o termo capitalismo selvagem definitivamente não é uma metáfora? Para mim, escrever é compromisso. [...] o que significa habitar essa região situada na periferia do mundo, escrever em português para leitores quase inexistentes, lutar, enfim, todos os dias, para construir, em meio a adversidades, um sentido para a vida? Eu acredito, talvez até ingenuamente, no papel transformador da literatura. Filho de uma lavadeira analfabeta e um pipoqueiro semianalfabeto, eu mesmo pipoqueiro, caixeiro de botequim, balconista de armarinho, operário têxtil, torneiro-mecânico, gerente de lanchonete, tive meu destino modificado pelo contato, embora fortuito, com os livros. E se a leitura de um livro pode alterar o rumo da vida de uma pessoa, e sendo a sociedade feita de pessoas, então a literatura pode mudar a sociedade.

Em nossos tempos, de exacerbado apego ao narcisismo e extremado culto ao individualismo, aquele que nos é estranho, e que por isso deveria nos despertar o fascínio pelo reconhecimento mútuo, mais que nunca tem sido visto como o que nos ameaça.

Voltamos as costas ao outro --seja ele o imigrante, o pobre, o negro, o indígena, a mulher, o homossexual-- como tentativa de nos preservar, esquecendo que assim implodimos a nossa própria condição de existir. Sucumbimos a solidão e ao egoísmo e nos negamos a nós mesmos. Para me contrapor a isso escrevo: quero afetar o leitor, modificá-lo, para transformar o mundo. Trata-se de uma utopia, eu sei, mas me alimento de utopias. Porque penso que o destino último de todo ser humano deveria ser unicamente esse, o de alcançar a felicidade na Terra. Aqui e agora.

Luiz Ruffato (discurso de abertura da Feira do Livro de Frankfurt, 2013).

SOUSA, Antonio Ismael Lopes de. **DO REDEMOINHO DE VILLAMARIM (2016) ATÉ O MUNDO INIMIGO DE RUFFATO (2005):** as leituras fílmica e literária no Ensino Médio como possibilidade de apreciação estética do cinema ao livro. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado em Letras). Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz, Brasil, 2021, 130 f.

## RESUMO

Este trabalho apresenta a leitura de três imagens e sobre três personagens do filme *Redemoinho* (Villamarim, 2016) e seus respectivos trechos no livro *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), com fulcro na possibilidade formativa de que fala Almeida (2014, 107) e na apreciação estética do cinema ao livro, ocasionada pela partilha e pelas experiências do sensível, nos termos de Rancière (2009b). Para a efetivação dessa tarefa, entrelacei, no que se refere à cinematografia, dentre outras, abordagens em estética, fenomenologia e filosofia do cinema, como é o caso dos estudos de Almeida (2014, 2017), Xavier (2003, 2017), Rancière (2009a, 2009b), Aumont (2004), Mitterand (2014), perpassando por abordagens em cinema e educação, como no caso de Sousa (2017), Teixeira e Lopes (org., 2014), Teixeira et. al (2017), Fresquet (2017), Duarte (2009), apontamentos em letramento cinematográfico, como nos estudos de Couto (2017) e Cavalcanti Júnior (2018), até técnicas cinematográficas, como Van Sijll (2017) e Vanoye e Goliot-Lété (2012). Igualmente, em relação à literatura, contemplei perspectivas com ênfase para a fruição estética, como em Todorov (2012), Lajolo (2002, 2018), Jouve (2002), Eagleton (2006), entre outros, perpassando pelo viés do letramento literário e formação da leitura, como visto em Cosson (2020a, 2020b), Lajolo e Zilberman (2019), Zilberman (2012) etc., bem como sobre a estrutura literária, como Bourdieu (1996) e Barthes et. al (2011). Além disso, com o intuito de ampliar as alternativas de fruição do livro ao filme, sugeri ideias para além da leitura envolvendo imagens e personagens. Acredito que o potencial mobilizador das imagens, como bem lembra Mitchell (2015), aliado às representações dos personagens e outros inúmeros recursos do livro e do filme, figuram tanto como possibilidade de gozo estético, como meio de formação e subsídios para a aquisição de leitura (crítica) em literatura e cinema.

**Palavras-chave:** Leituras fílmica e literária. Apreciação estética. Experiência do sensível. Formação. Educação.

## ABSTRACT

This dissertation presents the reading of three images and three characters from the film *Redemoinho* (Villamarim, 2016) and their respective excerpts from the book *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), focusing on the formative possibility of which Almeida (2014, 107) and in the aesthetic appreciation of cinema to the book, occasioned by the sharing and sensitive experiences, in terms of Rancière (2009b). To carry out this task, I intertwined, with regard to cinematography, among others, approaches in aesthetics, phenomenology and philosophy of cinema, as is the case in the studies by Almeida (2014, 2017), Xavier (2003, 2017), Rancière (2009a, 2009b), Aumont (2004), Mitterand (2014), passing through approaches in cinema and education, as in the case of Sousa (2017), Teixeira and Lopes (org., 2014), Teixeira et. al (2017), Fresquet (2017), Duarte (2009), on film literacy, as in the studies by Couto (2017) and Cavalcanti Júnior (2018), even notes and cinematographic techniques, such as Van Sijll (2017) and Vanoye and Goliot-Lété (2012). Likewise, in relation to literature, I contemplated perspectives with an emphasis on aesthetic fruition, as in Todorov (2012), Lajolo (2002, 2018), Jouve (2002), Eagleton (2006), among others, passing through the bias of literary literacy and reading training, as seen in Cosson (2020a, 2020b), Lajolo and Zilberman (2019), Zilberman (2012) etc., as well as on the literary structure, such as Bourdieu (1996) and Barthes et. al (2011). In addition, in order to expand the alternatives for enjoying the book and the film, I suggested ideas beyond reading, involving images and characters. I believe that the mobilizing potential of the images, as Mitchell (2015) remembers, allied to the representations of the characters and other countless resources in the book and the film, figure both as a possibility of aesthetic enjoyment, as a means of training and subsidies for the acquisition of reading (criticism) in literature and cinema.

**Keywords:** Filmic and literary readings. Aesthetic appreciation. Sensitive experience. Formation. Education.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Apontamentos com o uso de imagens na sala de aula.....	101
Quadro 2: Apontamentos com personagens da literatura e do cinema na sala de aula ....	110
Quadro 3: Outros apontamentos em <i>Redemoinho</i> e <i>O Mundo Inimigo</i> .....	112

**LISTA DE FIGURAS**

Imagem 1: As capas das obras de Villamarim (2016) e Rufatto (2005) .....	95
Imagem 2: Exaustor de teto sobre o porão da casa de Marta (Cássia Kis).....	97
Imagem 3: Luzimar (Irândhir Santos) e Marta (Cássia Kis) conversam na calçada .....	98
Imagem 4: O personagem Luzimar (Irândhir Santos) de <i>Redemoinho</i> (2016).....	105
Imagem 5: A personagem Bibica (Camila Amado) de <i>Redemoinho</i> (2016).....	107
Imagem 6: O personagem Zunga (Démick Lopes) de <i>Redemoinho</i> (2016).....	108

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 LITERATURA E CINEMA: um encontro</b> .....	17
2.1 Literatura e linguagem literária: breves considerações .....	18
2.2 A linguagem fílmica.....	25
2.3 Adaptação cinematográfica e tradução intersemiótica.....	28
2.4 A Estética da Recepção .....	33
2.5 Literatura e Cinema na educação .....	38
<b>3 O CINEMA EM FOCO: da relação com a educação ao <i>status</i> de conflito com a literatura na BNCC</b> .....	40
3.1 A educação encontra o cinema.....	42
3.2 O lugar da arte cinematográfica na escola .....	46
3.3 O cinema em concorrência com as atividades educacionais.....	51
3.4 Menos “pedagogização” e mais arte na escola .....	60
3.5 Cinema e Literatura sob a ótica da BNCC .....	68
<b>4 DUAS LEITURAS E UM MUNDO: a leitura de trechos das obras <i>Redemoinho</i> (Villamarim, 2016) e <i>O Mundo Inimigo</i> (Ruffato, 2005), como possibilidade de apreciação estética do filme ao livro</b> .....	74
4.1 A Formação do Espectador: do ver cinema ao letramento cinematográfico .....	76
4.2 A Formação do Leitor: do ato da leitura ao letramento literário.....	82
4.3 Apresentando a Proposta.....	87
4.3.1 Caminhos Metodológicos .....	90
4.3.2 A representação imagética no <i>Redemoinho</i> de Villamarim e no <i>O Mundo Inimigo</i> de Ruffato: lendo três imagens fílmicas e seus respectivos trechos literários .....	94

4.3.3 Propostas com as imagens de <i>Redemoinho</i> e seus fragmentos correspondentes em <i>O Mundo Inimigo</i> , para aplicação em sala de aula no Ensino Médio .....	101
4.3.4 A caracterização dos personagens em <i>Redemoinho</i> e <i>O Mundo Inimigo</i> : análise sobre Luzimar, Bibica e Zunga .....	103
4.3.5 Propostas considerando os personagens Luzimar, Zunga e Bibica em <i>Redemoinho</i> e <i>O Mundo Inimigo</i> para aplicação em sala de aula no Ensino Médio... ..	110
4.3.6 Para além das imagens e dos personagens: outros apontamentos em <i>Redemoinho</i> e <i>O Mundo Inimigo</i> .....	111
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119

## 1 INTRODUÇÃO

Com um potencial mobilizador marcado pela infinidade, as artes propiciam, especialmente nas sociedades organizadas em regime democrático, a experiência do sensível própria das artes, que agem no inconsciente estético, nos termos de Rancière (2009a, 2009b), e operam como catalizadoras de benefícios de valores inestimáveis. No âmbito da educação, Rogério de Almeida (2014, 2017) chama essas prerrogativas de “possibilidades formativas” e Arroyo (2014) as destaca como “uma lição de vida” docente, mas que é, antes de tudo, uma experiência de arte.

Neste trabalho, procurei conjugar cinema e literatura e apontar as potencialidades dessas artes, mais notadamente quando em concorrência com as atividades educacionais. Caracterizados pela multiplicidade de formas, sentidos e nuances, cinema e literatura assomam-se à educação, acrescentando a esta novas concepções, experiências e configurações de mundo e de sociedades, partilhando um mundo de sensibilidade e conhecimento, que ora ajuda a viver, como dito por Todorov (2012) em relação à literatura, ora funciona como “tela, janela e espelho”, como apregoado por Almeida (2014), ao considerar o cinema como uma forma de enxergar o mundo (tela) e, em razão disso, progredir para um novo e mais complexo mundo (janela) e até mesmo para favorecer a autorreflexão (espelho), posto que a representação amplia as percepções do real por meio das comparações e da exemplificação.

O objetivo dessa proposta é apresentar a leitura e a análise de três imagens e sobre três personagens da obra fílmica *Redemoinho* (Villamarim, 2016) e seus trechos correspondentes na obra literária *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), com ênfase para possibilidade formativa das artes e para apreciação estética do cinema ao livro.

Nesse sentido, em “LITERATURA E CINEMA: um encontro”, abordo as aproximações e distanciamentos entre ambas as artes, bem como os resultados decorrentes da relação entre a arte literária e a arte cinematográfica, suas funcionalidades e contribuições no ensino de Literatura no Ensino Médio. Além disso, trato da linguagem literária e estética da recepção, noções de linguagem fílmica, adaptação cinematográfica e tradução intersemiótica, bem como resalto a complexa e controversa trajetória da teoria da literatura e suas relações com o cinema no âmbito educacional.

No capítulo “O CINEMA EM FOCO: da relação com a educação ao status de conflito com a literatura na BNCC”, trato do encontro entre essas duas áreas e da importância do cinema enquanto “lição de vida” e de “arte”, nos termos de Arroyo (2014), para acrescer à educação não somente a “experiência do sensível”, de que fala Rancière (2009b), mas também

um importante conhecimento de mundo, de cultura, política, sociedade, já que essa funciona como “itinerários de formação”, como bem lembra Almeida (2014). Além disso, apresento também uma proposta que contempla as artes para além das amarras do currículo: emancipadas, em potencial para despertar sensações, emoções e aprendizagens que somente poderão ser alcançadas quando (re)conhecidas e apreciadas em sua complexidade. Finalizando o tópico, disserto sobre a (não) contemplação, no âmbito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio de artes como o cinema e literatura. Nesse ponto, prescritas de modo conflitante, a BNCC lançou o cinema ao “não-lugar” de que fala Souza (2017) e, de modo precário, privilegiou a literatura – área sacrificada e marcada por um insucesso que, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 499), é de responsabilidade dos “gêneros artísticos substitutivos”, como por exemplo: “o cinema e as HQs”, que têm “relegado o texto literário a um plano secundário do ensino”.

No capítulo “DUAS LEITURAS E UM MUNDO: a leitura de trechos das obras *Redemoinho* (Villamarim, 2016) e *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), como possibilidade de apreciação estética do filme ao livro”, realizo a leitura de três imagens e sobre três personagens da obra de Villamarim (2016), comparando-os com os seus respectivos trechos na obra de Ruffato (2005). A leitura, que idealizei servir como mola propulsora para novas e mais aprofundadas análises, destina-se a subsidiar atividades com cinema e literatura na sala de aula, com um viés artístico com tendência à formação, valorização e apreciação estética. Em seguida, faço as ponderações que se deram por ocasião do desfecho dessa dissertação.

Importa destacar que entrelacei, ao longo de todo o estudo, perspectivas de estudiosos que privilegia tanto o cinema quanto a literatura como uma arte autônoma, com poder de (trans)formação, transgressão e todas as demais possibilidades que se dão, nos termos de Rancière (2009b, p. 26), pelas “posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível”.

Cumpru destacar, finalmente, que além da Dissertação, esse trabalho ocasionou uma Produção Técnico-Tecnológica (PTT), um *e-book*, correspondente ao último capítulo deste trabalho, no qual correlacionei a teoria e a prática de leitura fílmica e literária, como forma de amostra – inclusive para ser superada, considerando-se que os recursos do cinema e da literatura não se esgotam em imagens e personagens – de aplicação na sala de aula. Tal projeto pretende não somente exaltar o papel de artes como a literatura e cinema, como propor deslocamento com vistas à compreensão de que a arte favorece a educação e o conhecimento (e vice-versa) na mesma proporção que é (re)considerada enquanto arte.

## 2 LITERATURA E CINEMA: um encontro

No momento em que escrevo, calcula-se que existam no mundo mais de 60.000 ogivas nucleares, muitas delas com uma capacidade mil vezes maior do que a bomba que destruiu Hiroshima. A possibilidade de que tais armas sejam usadas enquanto ainda vivermos aumenta cada vez mais. O custo aproximado dessas armas é de 500 bilhões de dólares por ano, ou 1,3 bilhão de dólares por dia. Cinco por cento dessa soma – 25 bilhões de dólares – poderia reduzir drástica e fundamentalmente os problemas da miséria no Terceiro Mundo. Quem achasse que a teoria literária é mais importante do que tais problemas sem dúvida seria considerado um tanto excêntrico, mas talvez apenas um pouco menos excêntrico do que as pessoas para as quais poderia haver uma certa relação entre esses dois tópicos. O que tem a política internacional a ver com a teoria literária? Por que essa insistência em trazer a política para o âmbito de nossa discussão?

Na verdade, não há necessidade alguma de trazer a política para o âmbito da teoria literária: como acontece com o esporte sul-africano, elas estão juntas há muito tempo [...] a história da moderna teoria literária é parte da história política e ideológica de nossa época.

(EAGLETON, 2006, p. 293-294).

É razoável acreditar que do encontro entre dois tipos de arte haja, ainda que involuntariamente, ganhos que vão desde a simples troca/complementação/transmutação de signos até um maior aprofundamento da temática abordada em ambas as obras. Neste capítulo, apresento as possibilidades e potencialidades que resultam da relação entre a arte literária e a arte cinematográfica, especialmente no que diz respeito às suas funcionalidades e contribuições no ensino de Literatura no Ensino Médio, bem como para a fruição estética de ambas as artes. Apresento a trajetória dos impasses teóricos acerca de literatura e linguagem literária e estética da recepção, assim como as noções de linguagem fílmica, adaptação cinematográfica e tradução intersemiótica. Além disso, apresento, nesse contexto, variadas contribuições sobre o fazer literário e cinematográfico, suas vertentes, bem como sobre preconceitos e outros fatores

negativos e positivos que permeiam as artes em transmutação. Finalmente, procuro demonstrar como, nesse cenário, filmes e livros podem concorrer para ampliação cultural e para o gozo artístico, ao passo que também pode, pelas vias da sensibilidade, ampliar as possibilidades para despertar e intensificar as leituras literária e fílmica.

## 2.1 Literatura e linguagem literária: breves considerações

O esforço de análise do objeto artístico atravessou caminhos tortuosos ao longo de sua trajetória e, no limiar do Século XXI, não obstante às significantes tentativas, a arte literária ainda é permeada por muitas indefinições conceituais. Historicamente, a teoria crítica da arte se mostrou tendenciosa à adoção de uma abordagem que engloba artista, obra, universo e público, ficando a obra – figurando como o principal objeto de estudo – ao centro. Muito embora esse projeto artificial considere boa parte dos elementos importantes que qualquer teoria razoavelmente apropriada contemple, há um apego desproporcional a apenas um dos elementos, fato que coloca em desvantagem o estudo, uma vez que o crítico estará inclinado a retirar de apenas um dos pontos as principais noções norteadoras para a definição, classificação e análise de uma obra de arte, inclusive no que diz respeito ao seu juízo de valor sobre ela (ABRAMS, 2010, p. 23).

A aplicação desse esquema analítico, portanto, sistematizará tentativas de explicação da natureza e do valor de uma obra de arte em quatro amplas categorias. Três delas explicarão a obra de arte relacionando-a, sobretudo, como outra coisa: o universo, o público ou o artista. A quarta explicará a obra considerando-a isoladamente, como um conjunto autônomo, cuja significação e valor são determinados sem qualquer referência além dela própria (ABRAMS, 2010, p. 23).

Interessado em ampliar as discussões acerca do tema, Abrams (2010, p. 23-24) sugere a criação de um sistema complexo de análise, capaz de realizar, sutilmente, as necessárias discriminações referentes ao artista, ao universo, à obra e ao público. Isso implica que uma investigação apropriada deve, primeiramente, encontrar o sentido básico da teoria<sup>1</sup>. Por isso, a proposta principal do autor é “recorrer com persistência ao poeta para explicar a natureza e os critérios da poesia”, de modo que, multiplicando as “*differentiae*, ou

---

<sup>1</sup> Para Abrams (2010, p. 23), em qualquer teoria isolada, “os aspectos da natureza que o artista supostamente imita – ou é instigado a imitar – podem ser particularidades ou tipos, e podem ser apenas os aspectos belos ou morais do mundo, ou mesmo qualquer aspecto, sem discriminação”. Por esse motivo, “teorias que assentem em atribuir ao universo representado o controle básico sobre uma obra de arte legítima podem variar da recomendação do realismo mais flexível ao idealismo mais remoto”.

dessemelhanças” seja possível aguçar “nossa capacidade de estabelecer distinções ao custo da maleabilidade fácil e da possibilidade de fazer generalizações iniciais mais amplas”.

Em seus estudos sobre Literatura e Teoria da Literatura, Wellek e Warren (1971) partem do pressuposto de que há uma diferença entre estudos de literatura e literatura, argumentando que literatura é “criadora; uma arte” e o estudo da literatura, apesar de não ser necessariamente uma ciência, é uma “modalidade do conhecer ou do aprender”. O real estudo da literatura resultaria no reconhecimento de que esta arte é, ao mesmo tempo, “literária” e “sistemática”, fato que afasta a dicotomia entre “erudição e apreciação”, normalmente considerados antagônicos nos esforços de definição de teoria literária. Com uma metodologia particular e legítima, não necessariamente ligados às ciências naturais, mas que são sempre intelectuais, somente uma “limitadíssima concepção da verdade” seria capaz de eliminar do controle do conhecimento as práticas das humanidades (WELLEK; WARREN, 1971, p. 18-19).

É preciso reconhecer, porém, que toda e qualquer obra literária é simultaneamente (*sic*) geral e particular, ou – talvez com maior exactidão (*sic*) – simultaneamente (*sic*) individual e geral. Pode distinguir-se entre a individualidade, por um lado, e particularidade completa e unicidade, por outro. Como todo ser humano, cada obra de literatura tem as suas características individuais; mas compartilha também de propriedades comuns a outras obras de arte, tal como cada homem tem traços comuns a toda a humanidade, a todos aqueles que pertencem ao seu sexo, à sua nação, à sua classe, à sua profissão, etc. Podemos assim generalizar, a respeito de obras de arte, teatro isabelino, todo o teatro, toda a literatura, toda a arte. Tanto o criticismo literário como a história literária visam caracterizar a individualidade de uma obra, de um autor, de um período, de uma literatura nacional (WELLEK; WARREN, 1971, p. 22).

Essas características confrontam os estudos sobre literatura com a necessidade de um alto nível de criticidade nas investigações que visam elucidar o que é e o que não é literário, inclusive reconhecendo que as perspectivas acerca desta arte mudam de acordo com seus períodos históricos, de modo a não incorrer em risco do estabelecimento de uma regra geral e estática para uma arte mutante. Assim, é por meio de uma percepção mais crítica e ampliada sobre o ser e o fazer literatura que a teoria sobre ela pode galgar resultados mais consistentes, mais engajados ao contexto real em que se dão. Essa forma mais abrangente pode culminar, inclusive, no reconhecimento dos estudos de Eagleton (2006), que apontam para o fato de que

a teoria literária é primordialmente política<sup>2</sup>, de que a “literatura não existe<sup>3</sup>”, ou até mesmo que ela simplesmente “é uma ilusão<sup>4</sup>”.

Imersa no tecido social, a política caminha ao lado da literatura há muito tempo, e

de Percy Bysshe Shelley a Norman N. Holland, a teoria literária está indissoluvelmente ligada às crenças políticas e aos valores ideológicos. Na verdade, a teoria literária é, em si mesma, menos um objetivo de investigação intelectual do que uma perspectiva na qual vemos a história de nossa época. Tal fato não deveria provocar surpresa, pois qualquer teoria relacionada com a significação, valor, linguagem, sentimento e experiência humanos, inevitavelmente envolverá crenças mais amplas e profundas sobre a natureza do ser e da sociedade humanos, problemas de poder e sexualidade, interpretações da história passada, versões do presente e esperanças para o futuro. Não se trata de *lamentar* que assim seja – de *culpar* a teoria literária por envolver-se com essas questões, contrapondo-a a uma espécie de teoria literária ‘pura’ que poderia se abster delas. Essa teoria literária ‘pura’ é um mito acadêmico: algumas das teorias que examinamos neste livro são claramente ideológicas em suas tentativas de desconhecer totalmente a história e a política [...] ‘A conclusão é que a teoria literária que examinamos é política’ (EAGLETON, 2006, p. 294-295).

Isso implica em considerar a tendência da maioria das teorias literárias que, nos esforços para se afastar da política, acabam por acentuar ainda mais as relações de poder, quando o ideal – em um mundo marcado pelas mais diversas mazelas sociais – seria problematizá-las, de modo que se estabeleça perspectivas mais críticas sobre a relação entre o poder e arte literária e que se vislumbre suas possíveis implicações práticas na vida em sociedade, ou que seja possível

procurar na lógica do campo literário ou do campo artístico mundos paradoxais que são capazes de inspirar ou de impor os ‘interesses’ mais desinteressados, o princípio da existência da obra de arte no que ela tem de histórico, mas também de trans-histórico, é tratar essa obra como um signo intencional obsidiado e regulado por alguma outra coisa, da qual a obra é igualmente sintoma. É supor que nela se enuncia uma pulsão expressiva que a posição em forma imposta pela necessidade social do campo tende a tornar irreconhecível. A renúncia ao angelismo do interesse puro pela forma pura é o preço que temos de pagar pela compreensão da lógica desses universos sociais que, através da alquimia social das suas leis históricas de funcionamento, logram extrair do afrontamento muitas vezes implacável das paixões e dos interesses

---

<sup>2</sup> Em sua obra *Teoria da Literatura: uma introdução*, Terry Eagleton (2006) traça uma análise crítica das principais obras sobre Teoria Literária, de correntes como: Formalismo Russo, Crítica Inglesa, Nova Crítica Americana, Fenomenologia e Hermenêutica, Teoria da Recepção, Estruturalismo e Semiótica, Pós-Estruturalismo, Psicanálise, Feminismo e Marxismo, concluindo que a maioria das obras possuem natureza política.

<sup>3</sup> Eagleton explica que há duas maneiras distintas que qualquer teoria se apoia: uma pelos métodos de investigação e outra pelo objeto específico da investigação. Assim, o autor chama a atenção para o fato de que se não existe literatura, como poderia existir uma teoria sobre ela? O autor argumenta, ainda, que “qualquer tentativa de definir a teoria literária em termos de um método característico está destinada ao fracasso” (EAGLETON, *op. cit.*, p. 297).

<sup>4</sup> A concepção de literatura está intimamente ligada ao campo das ciências sociais – portanto está imbricada às sociedades em seus devidos contextos – e que, por isso, está “destituída de qualquer unidade ou identidade que a distinga adequadamente da filosofia, linguística, psicologia, do pensamento cultural e sociológico”. Além disso, merece destaque o fato de que os esforços de separar a literatura das demais áreas e focar em um estudo sobre ela própria estão sendo mal conduzidos (EAGLETON, *op. cit.*, p. 308).

particulares a essência sublimada do universal; e oferecer uma visão mais verdadeira e, em última análise, mais tranquilizadora, porque menos sobre-humana, das mais altas conquistas da actividade (*sic*) humana (BOURDIEU, 1996, p. 18).

É justamente a compreensão mais aprofundada da arte literária e dos seus aspectos históricos e constitutivos que intensificam não somente a fruição artística – posto que possibilita ao leitor uma visão mais panorâmica da obra –, mas também viabiliza ao consumidor/apreciador desta arte que a aproveitem em sua totalidade, inclusive (re)provando aquelas partes mais ou menos desagradáveis, seja porque machucam/ferem, seja simplesmente pelo seu dissabor.

O fato é que no limiar do Século XXI – época em que autores como Perrone-Moisés (2016, p. 17) debatem sobre o “fim da literatura<sup>5</sup>” – a definição de arte literária parece ainda mais emblemática, em razão de constantes mutações. Mais especificamente em relação à literatura brasileira na contemporaneidade, importa destacar a ideia de “uma escrita que tem urgência” (SCHØLLHAMMER, 2009, p. 11) e da “presentificação” de que fala Resende (2008).

Citando o autor Marcelino Freire (2008), por ocasião do lançamento da obra *Rasif: mar que arrebenta*<sup>6</sup>, SCHØLLHAMMER (2009) explica que um texto que “realmente urge” significa aquilo

que se faz sem demora, mas também que é eminente, que insiste, obriga e impele, ou seja, uma escrita que se impõe de alguma forma. Ao mesmo tempo, trata-se de uma escrita que age para “se vingar”, o que também pode ser entendido, recuperando-se o sentido etimológico da palavra “vingar”, como uma escrita que chega a, atinge ou alcança seu alvo com eficiência. O essencial é observar que essa escrita se guia por uma ambição de eficiência e pelo desejo de chegar a alcançar uma determinada realidade, em vez de se propor como uma mera pressa ou alvoroço temporal. Nesse sentido, podemos entender que a urgência é a expressão sensível da dificuldade de lidar com o mais próximo e atual, ou seja, a sensação, que atravessa alguns escritores, de ser anacrônico em relação ao presente, passando a aceitar que sua “realidade” mais real só poderá ser refletida na margem e nunca enxergada de frente ou capturada diretamente. Daí perceberam na literatura um caminho para se relacionar e interagir com o mundo nessa temporalidade de difícil captura. Uma das sugestões dessa exposição é a de que exista uma demanda de realismo na literatura brasileira hoje que deve ser entendida a partir de uma consciência dessa dificuldade. Essa demanda não se expressa apenas no retomo às formas de realismo já conhecidas, mas é perceptível na maneira de lidar com a memória histórica e a realidade pessoal e coletiva (SCHØLLHAMMER, 2009, p. 10-11).

<sup>5</sup> Perrone-Moisés lembra o neologismo em inglês *endism* que, no fim do Século XX, anunciava o “fim da arte” outros “fins”. O motivo seria, dentre outros, a “decadência” das artes na contemporaneidade, fato que Perrone-Moisés (2016, p. 17) considera como “mortes anunciadas” que na verdade são “índices de mutações”.

<sup>6</sup> “De fato, escrevo curto e, sobretudo, grosso. Escrevo com urgência. Escrevo para me vingar. E esta vingança tem pressa. Não tenho tempo para nhenhênhs. Quero logo dizer o que quero e ir embora”. (FREIRE, 2008, apud SCHØLLHAMMER, 2009, p. 11).

Também nessa seara, Resende (2008) fala da escrita que apresenta uma “manifestação de uma urgência, de uma presentificação radical” (RESENDE, 2008, p. 27) e a busca por um tempo e um lugar “apresentados com a urgência que acompanha a convivência com o intolerável” (ibid., p. 28). Assim, as tragédias

aparece em dois dos mais importantes autores da prosa contemporânea, Luiz Ruffato e Bernardo Carvalho. É também a inexorabilidade do trágico, invadindo dolorosamente as relações pessoais, que dá força imediata aos contos de dois excelentes livros de Sergio Sant’Anna, *O monstro* e *O voo da madrugada*. O trágico retorna à cidade na anomia angustiante, nas relações pessoais e na vida pública, pelos escritos em prosa de Luiz Ruffato. E vai mais longe ainda, transformando-se no trágico radical que se tornou matéria de Bernardo de Carvalho. Nos dois, é o sentimento trágico da existência aquilo de que temos dificuldade de falar e como tal sentimento conforma as identidades que dominam a narrativa (RESENDE, 2008, p. 30).

Esse sentimento pungente, com tendência a marcar as relações pessoais no âmbito da literatura brasileira a que se refere Resende (2008), permeia a “vida” dos personagens de *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005) – uma das obras de análise dessa proposta – imersos em um mundo angustiante, dignos de lamentação pela situação de degradação humana à qual são submetidos. Como ressalta Resende (2008, p. 15), atualmente a literatura trata dos problemas sociais sem excluir “a dimensão pessoal e íntima, privilegiando apenas a realidade exterior; o escritor que opta por ressaltar a experiência subjetiva não ignora a turbulência do contexto social e histórico”.

Se de um lado a teoria literária apresenta sinais de descompassos em relação à evolução natural das espécies ao longo da história e de tudo que a natureza contempla em cada período, as concepções que permeiam a linguagem literária também não se distinguem muito desse contexto de mutação. Dos antecessores de Roman Jakobson<sup>7</sup> aos sucessores de Umberto Eco<sup>8</sup>, a linguagem literária foi objeto de tentativas de definição pelas mais diversas correntes de estudo.

Com o intuito de simplificar o entendimento sobre linguagem literária e seus contextos históricos, Nomura<sup>9</sup> (1996, p. 190) traça duas importantes perspectivas históricas que

<sup>7</sup> Formalista russo, Jakobson é considerado um notório estudioso da Linguística e um dos principais expoentes da análise estrutural da linguagem, da poesia e da arte, ao lado de outros nomes como: Roland Barthes, A. J. Greimas, Claude Bremond, Umberto Eco, Jules Gritti, Violette Morin, Christian Metz, Tzvetan Todorov, Gérard Genette.

<sup>8</sup> Estudioso da Semiótica, Eco foi um escritor, filósofo, semiólogo, linguista e bibliógrafo italiano.

<sup>9</sup> Masa Nomura traça uma abordagem histórica das correntes linguísticas que, de acordo com a autora, contribuem para a compreensão de linguagem literária. São objetos de estudo as seguintes correntes: a) a arte como processo: deautomatização (estranhamento) e singularização (Chklovskij e Mukarovsky); b) A tese da equivalência: a função poética da linguagem (Jakobson); c) A estilística do desvio: a linguagem poética como desvio; d) A crítica da estilística do desvio: a questão da "norma"; e) A linguagem literária como estrutura secundária: abordagem

permearam as concepções desta linguagem. Uma delas, a mais antiga, considera linguagem literária diferentemente da linguagem do dia a dia, menosprezando esta pela sua informalidade e enaltecendo aquela pela sua erudição. Na segunda perspectiva, a definição de linguagem literária se dá com base na linguagem do cotidiano, ideia reforçada pelos estudos da Linguística, e que não trata uma ou outra forma de linguagem como desvio. Isso implicaria, portanto, em conceber-se a literatura e sua linguagem pela ótica da mutação histórica, na qual o produtor (a literatura) e produto (a linguagem literária) não são estáticas e sofrem influências e transformações de acordo com o contexto histórico, político, socioeconômico e cultural.

No universo da narrativa, que segundo Barthes (2011, p. 19) é compreendido pela “linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias”, a literatura está inserida no rol das artes, cuja narrativa, sob formas ilimitadas,

está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas; a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural; a narrativa está aí, como a vida (BARTHES, 2011, p. 19).

Por sua vez, cada tipo de narrativa utiliza-se de um meio para contar as suas histórias. No caso da literatura, a linguagem escrita, cujo estudo, segundo Todorov<sup>10</sup> (2011, p. 218), poderia ser mais adequado se, ao invés de projetar uma obra sobre um discurso diverso, tal ato fosse voltado essencialmente ao discurso literário, de modo que a análise recaísse não sobre a obra, mas sobre as “virtualidades do discurso literário, que o tornaram possível: é assim que os estudos literários poderão tornar-se uma ciência da literatura”.

Também nesse sentido, merece atenção os efeitos e as inconveniências que a simplicidade da “definição positiva<sup>11</sup>” da narrativa encerra. Um desses inconvenientes seria a limitação ao que é evidente, ocultando outros horizontes, como a essência da própria obra, sua

---

semiótica (Hjelmslev e Lotman) e; f) A linguagem literária como variante linguística da comunicação social (Steger). Cf. NOMURA, Masa. Alfa, São Paulo, v. 40: 189-204, 1996.

<sup>10</sup> Em sua análise, Todorov se baseia em categorias da narrativa literária, e aborda de modo detalhado os seguintes aspectos da obra literária: “Sentido e Interpretação”, “O sentido da obra”, “História e discurso e outras perspectivas relacionados com: narrativa como história, narrativa como discurso e infração à ordem. Para um estudo mais aprofundado, Cf. TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES, Roland et al. Análise estrutural da narrativa. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

<sup>11</sup> Trata-se da definição de narrativa “como a representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem e, mais particularmente, a linguagem escrita” (TODOROV, 2011, p. 265).

trajetória e seus desafios, cessando as fronteiras das suas práticas e sua razão de ser (GENETTE, 2011, p. 265). Assomando-se a esses esforços de definição, Wellek e Warren (1971, p. 28) sugerem que colocar em destaque o “modo particular” de uso da linguagem literária simplificaria a solução para tal problema.

A linguagem é o material da literatura, tal como a pedra ou o bronze o são da escultura, as tintas da pintura, os sons da música. Mas importa ter presente que a linguagem não é uma matéria meramente inerte como a pedra, mas já em si própria uma criação do homem e, como tal, pejada da herança cultural de um grupo linguístico. As principais distinções a estabelecer devem destacar o uso literário, o uso diário e o uso científico da linguagem [...] A literatura, diferentemente das outras artes, não tem um meio de expressão próprio, e uma vez que indubitavelmente (sic) existem muitas formas mistas e muitas transições subtis (sic) desses usos [...] O simples contraste entre ‘pensamento’ e ‘emoção’ ou ‘sentimento’ já, porém, não é suficiente (WELLEK; WARREN, 1971, p. 28).

Embora essas contribuições de Wellek e Warren representem um importante avanço no sentido de lançar luz às ideias de linguagem literária, o fato é que nem mesmo no mundo contemporâneo há consensos no sentido de pacificar uma ideia que melhor defina a literatura e sua linguagem. E como “não existe um conceito de literatura, apenas acepções que variam de uma época a outra” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 8), há uma forte tendência de que, pelo menos no campo conceitual, literatura e linguagem literária caminharão por muito tempo pelo indefinido.

Para além das contribuições que pretendem lançar luz sobre as formas literárias, a exemplo da semiótica proposta por Eco (2004, p. 22) que, dentre outras intenções, busca alcançar uma interpretação razoável (dentro dos limites impostos pela própria obra) para determinado texto – admitindo que “o texto interpretado impõe restrições a seus intérpretes” – uma ideia moderada sobre o assunto normalmente encaminha para a aceitação de que “o conceito de linguagem literária não é claro” e que “a palavra literatura é ambígua” (STEGER, 1987, p. 101). E como não há um consenso sobre a homogeneidade das linguagens (literária, poética, da poesia lírica), é inegável que uma das funções mais importantes da linguagem literária deveria alcançar uma descrição que levasse em conta o comportamento humano e fatores históricos e sociais (STEGER, 1987, p. 134).

O foco recairia, portanto, em uma literatura não mais dissociada do tecido social, que se abastece de ações humanas imbricadas a um contexto histórico, político, sociocultural que as influencia em alguma medida. Lançar em discussão esses aspectos no âmbito dos estudos envolvendo literatura e sua linguagem aprofundaria os diálogos em investigações cujo escopo abarcasse ideias como a relação indissociável entre literatura e política (EGLETON, 2006), as influências e as tensões do universo social sobre a construção de uma obra literária

(BOURDIEU, 1996), a literatura como janela aberta para uma melhor compreensão de mundo e autocompreensão enquanto indivíduo (TODOROV, 2012; LAJOLO, 2002) e as metamorfoses que permeiam o universo literário em cada contexto social (PERRONE-MOISÉS, 2016).

## 2.2 A linguagem fílmica

Multifacetado e detentor de um abrangente rol de recursos artísticos e linguísticos (imagem, música, som, escrita, fotografia, fala), bem como recursos humanos (direção, personagens, produção), o filme é uma obra artística abastecida de múltiplas possibilidades discursivas.

A utilização de todos esses recursos ou de parte deles de modo coordenado representa o que Zanini (2005, p. 8) chama de “processo criativo e técnico do saber e do fazer”, ou, em outras palavras, a linguagem cinematográfica é responsável pela comunicação que edifica e dá sentido à obra fílmica. A noção sobre o processo de produção fílmica e sobre a linguagem utilizada pelo cinema para efetivar sua comunicação confere ao espectador uma compreensão maior sobre os tipos de diálogos utilizados no filme, permitindo inclusive um exercício analítico que perpassa a superficialidade da obra. Esse entendimento sobre arte cinematográfica possibilita a compreensão do quão complexo é o evento em que uma soma de esforços alimenta e dá vida ao “festival de emoções que se chama filme”, fato que não retira as chances de gozo e encantamento da visão fílmica (ZANINI, 2005, p. 8).

O ver e o sentir cinema se dá através de um duplo sentido de simulação: o ator que recita e o mecanismo fílmico que produz a ilusão da realidade. Dispositivo é um mecanismo que responde a determinadas funções, o cinema pode ser visto como um dispositivo de representação, com seus mecanismos e sua organização dos espaços e dos papéis. Cinema é simultaneamente narração e representação, é um dispositivo especial de produção do imaginário, é uma linguagem com suas regras e suas convenções, que tem parentesco com a literatura, possuindo em comum o uso da palavra das personagens e a finalidade de contar histórias [...] Cinema é técnica, é indústria, é arte, é espetáculo, é divertimento, é cultura, depende do ponto de vista a ser considerado, cada um com sua especificidade que não pode ser negligenciado (ZANINI, 2005, p. 8-9).

Dessa forma, a consciência, pelo espectador, do percurso transcorrido e dos meios utilizados para a materialização de uma obra audiovisual – entre esses meios, a linguagem cinematográfica, viabilizada por elementos como imagem, escrita, música, fala, ruído –

fornece-lhe munções tanto para agir com maior criticidade face à obra como também para oportunizar maior fruição estética.

Na esteira do conhecimento sobre o processo constitutivo do filme, a linguagem cinematográfica demarca sua (fundamental) importância como um recurso vital à existência e manutenção do sentido à obra, como ocorreu com Os *Lumières*<sup>12</sup>, quando perceberam que aliando habilidade técnica à fotografia, acrescido de enquadramento, movimentos de posição de câmera e iluminação poderiam resultar na percepção/ilusão de profundidade.

As marcas da evolução fariam eclodir, logo após as invenções dos *Lumières*, os resultados da ampliação dos recursos de linguagem cinematográfica e, por consequência, novos formatos de obras cinematográficas, como nos resultados vistos em *Tempos Modernos*<sup>13</sup> de Charles Chaplin (1936). Se à época de Chaplin os aparatos tecnológicos conferiram à linguagem fílmica um caráter inovador e/ou vanguardista, no Século XXI (2009), James Cameron empreendeu ainda mais essa linguagem que, limada por uma tecnologia computacional avançada<sup>14</sup>, deu vida ao épico *Avatar*<sup>15</sup>. Para além dos interesses comerciais e das exorbitâncias *hollywoodiana*<sup>16</sup>, a configuração cinematográfica adotada por Cameron, a exemplo dos Irmãos

---

<sup>12</sup> Costa (1998) explica que “o cinema tem data de nascimento oficial: 28 de dezembro de 1895, quando ocorreu a histórica exibição dos irmãos Lumière no Grand Cafè, no Boulevard de Capucines, em Paris”. Ainda segundo ele, “os norte-americanos e, também, o diretor francês Jean-Luc Godard questionam a data, alegando que privilegia o lado meramente comercial do invento, exibido em ambiente fechado para um público pagante. A corrente norte-americana toma como marco a exibição feita por Thomas Edison, em 1889, quando projetou pela primeira vez um filme realizado em laboratório”.

<sup>13</sup> *Modern Times*, título original em inglês (Dirigido por Charles Chaplin. Estados Unidos: Charles Chaplin Productions, 1936, 97min., na modalidade Cinema Mudo), trata da relação trabalho x máquina x globalização x poder econômico. Em sua crítica sobre a obra de Chaplin, Amorim (2006, p. 45-46) considera “um dos pontos mais altos da história do cinema mundial” e uma exceção à onda de obras fílmicas americanas no “momento em que a burguesia consolidou-se como grupo social dominante, porém sem que, ainda, seu domínio cultural, estético e ideológico fosse hegemônico”. Cf. AMORIM, Ricardo. Cenas do trabalho na tela. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 45-47, dezembro de 2006. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000400023&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400023&lng=en&nrm=iso), acesso: 09 jun. 2020.

<sup>14</sup> Trata-se, dentre outras, das tecnologias 2D, 3D - com formatos RealD 3D, Dolby 3D, XpanD 3D e IMAX 3D. Na Coreia, a obra de Cameron também teve o formato 4D.

<sup>15</sup> Dirigido por James Cameron, produzido pela *Lightstorm Entertainment* e distribuído pela *20th Century Fox*, 2009, 162min.

<sup>16</sup> Amorim (ibid., p. 46) explica que a partir do momento em que a massa começou a vislumbrar os ideais da burguesia, e esta não pôde mais usar da violência para manter sua supremacia, é que a comunicação de massa – também objeto de forte dominação – foi utilizado pelos poderosos como uma nova forma de domínio popular. Sobre o cinema americano, o autor explica que “desde que os EUA organizaram a linguagem moderna do cinema, esta baseou-se no contar histórias de heróis individuais, mocinhas frágeis e outros vários preconceitos que reforçaram os valores ascendentes daquele grupo. A questão é que o cinema não nasceu apenas como uma manifestação cultural e sim como um negócio até transformar-se em uma poderosa indústria e, como tal, sempre buscou rentabilidade em seus investimentos. Logo, seus filmes precisavam agradar ao espectador, levando-o as salas de exibição [...] Filmes, portanto, que reforçaram e reforçam mais a cultura fragmentada, acrílica e de valores éticos burgueses”.

Russo em *Vingadores: ultimato*<sup>17</sup> – ou até mesmo do brasileiro e não tanto ambicioso *Malasartes e o Duelo com a Morte*<sup>18</sup> –, inserem-se em um contexto social fortemente marcado pela indústria que, como lembrado por Zanini (2008, p. 9), influencia o cinema, posto que é uma arte “profundamente condicionada pela indústria, pela economia, pela sociedade e pela técnica”.

No cerne do ideal propiciado pela reprodutibilidade técnica, nos termos de Walter Benjamin<sup>19</sup> (2012, p. 180), o cinema *hollywoodiano* encontrou abrigo no seio de um sistema capitalista que, dentre outros ideais, relaciona quantidade à qualidade, adaptando suas narrativas para o alcance mais massificado possível. Sob o manto de pirotecnias, performances extravagantes e desvinculadas da realidade palpável, efeitos especiais exuberantes e produções fascinantes, oculta que o interesse mor está diretamente ligado a benefícios financeiros, como permuta pelo fornecimento de um mundo de fantasia e ilusão, caracterizado pelo desinteresse nos contextos socioeconômicos, políticos e culturais dos espectadores.

Nesse cenário,

o *modus operandi* da linguagem cinematográfica tem uma identificação com as formas simbólicas de representação, que facilitam a profusão discursiva que se almeja veicular. Assim, a linguagem cinematográfica atua como um instrumento de representação social imaginária que aproxima o distante, a ponto de juntar valores diferentes dentro de um mesmo discurso. A forma como o conjunto de representações sociais presente nos roteiros é objetivada na figuração da linguagem cinematográfica transforma o cotidiano em palco de ficção. Essa relação de proximidade entre o cinema e a realidade facilita o trânsito das representações e, por extensão, a maior identificação com o seu dispositivo cultural. Muitos filmes têm essa facilidade de produzir aproximação entre realidade e ficção pelo aporte da reprodução de imagens cotidianas da vida social (PIRES; SILVA, 2014, p. 611).

Seguindo um fluxo que tende a se moldar às conjunturas socioeconômicas, políticas e culturais, o cinema pode usar sua linguagem para (não) comunicar algo a um público específico, seja afastando ou aproximando o espectador da realidade. A essas intenções mais ou menos claras, são também acrescentados desejos sociais, individuais e corporativistas que uma ou mais pessoas pretendem materializar por meio da execução e assimilação da obra fílmica.

---

<sup>17</sup> *Avengers: endgame* (título original em inglês) dirigido por Anthony Russo e Joseph Russo (2019, 181min.) é uma produção da *Marvel Studios*, com distribuição *Walt Disney Studios Motion Pictures*. A obra detém, até então, o recorde de maior bilheteria de todos os tempos.

<sup>18</sup> Dirigido por Paulo Morelli (2017, 110min.) o filme é marcado pelo uso massivo de efeitos especiais, sendo 40% de sua produção feita via computação gráfica.

<sup>19</sup> O autor explica que o fato de uma obra ser reprodutível confere a ela a possibilidade de vincular-se a uma trajetória que, em última instância, tende a ser propagada como mero objeto de interesses comerciais.

Essas representações que se aproximam ou se distanciam das realidades são expressas por meio dos elementos que integram a linguagem cinematográfica<sup>20</sup>, bem como “a todo um conjunto de detalhes peculiares à composição do universo fílmico que possui um vocabulário próprio constituído de suas sintaxes, suas flexões, suas elipses, suas convenções e sua gramática imagética” (MARTIN, 2003, *apud* SANTANA, 2015, p. 22).

Dessa forma, em *Cidade de Deus* (2002), por exemplo, Fernando Meirelles usa os recursos cinematográficos adotando uma postura pedagógica, no intuito de estabelecer maior plausibilidade e reduzir o hiato entre o fictício e o real sobre moradores da periferia (PIRES; SILVA, 2014, p. 613); enquanto Neill Blomkamp, em *Elysium*, mostra uma comunidade também fortemente marcada pela desigualdade social, mas com uma narrativa em que a ficção se sobrepõe à representação do real. No meio-termo, Michael Bay, em *Esquadrão 6*<sup>21</sup>, utiliza-se de elementos palpáveis à realidade para desenvolver seu enredo e, de certa forma, conferir uma impressão mais realística<sup>22</sup> à obra.

Já em *Redemoinho* (obra fílmica em análise nessa proposta), Villmarim (2016) transpôs a obra *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005) e, com fito na representação de uma sociedade marcada pela rotina de uma cidade pacata, em que o trabalho precário, a angústia, a dor, o sofrimento e os remorsos atravessam os personagens, mediados pela presentificação de que fala Resende (2007), compôs as cenas do filme, predominantemente, em plano estático. Nesse plano, “a visão da cena é fixa, como a que é vista através da janela ou enquadrada pelo palco” (VAN SIJLL, 2017, p. 208). Ainda segundo a autora, esse elemento cinematográfico serve para se “perceber as mudanças” (p. 208) que ocorrem na cena, ou, como no caso de *Redemoinho*, para intensificar a sensação de calma, rotina e inexpressividade da cidade e dos personagens.

### 2.3 Adaptação cinematográfica/tradução intersemiótica

<sup>20</sup> Planos, ângulos, movimentos de câmera, recursos de montagem, luz, trilhas sonoras, silêncio, ruído.

<sup>21</sup> Tradução de *6 Underground*, em inglês, para o filme de ação dirigido por Michael Bay, produzido pela Skydance Media e Bay Films, distribuída pela Netflix, 2019, 128min.

<sup>22</sup> Michael Bay, no filme citado, utiliza muitos elementos de ficção, como extravagantes efeitos especiais, dentre outros fatores. Mas ao mesmo tempo, desenvolve cenas cuja possibilidade de execução (como a montagem de guindastes para acesso ao prédio Rovach, interpretado por Lior Raz, – então ditador do Turgistão – para viabilizar sua captura e entregar o governo a Murtat, interpretado por Payman Maadi) só seria possível com ajuda de efeitos ou, como foi o caso, com a aplicação do dinheiro de *One* (Ryan Reynolds) em uma sofisticada infraestrutura. O enredo do filme se desenvolve basicamente com elementos da ficção e uma infraestrutura “física” sofisticada, cuja presença se justifica pelos investimentos realizados às expensas do mega milionário *One*.

Inseridas em um contexto social marcado por mudanças frenéticas nos mais diversos campos que envolve a vida humana, as artes usualmente se reinventam, ora para alcançar um público específico com sua mensagem, ora para incrementar o próprio fazer artístico.

Com configurações bem definidas, cada tipo de arte é resultado de um conjunto de signos que lhe confere uma ou mais características marcantes: o som e a voz se destacam na música; a escrita na literatura; e a imagem, juntamente com som, voz e ruído destacam o cinema. Nesse contexto, o processo de transposição de uma forma artística literária para uma cinematográfica pode acarretar grandes esforços, já que há “uma densa rede informacional, uma série de pistas verbais que o filme que vai adaptá-lo pode escolher, amplificar, ignorar, subverter ou transformar” (STAM, 2006, p. 50).

Carvalho (2013, p. 15) lembra que, em se tratando de arte, o significado de adaptação conduz à apropriação de uma nova forma, ainda que em referência a uma mensagem originada em outro modelo de arte, o que implica que a noção semântica do termo adaptação passe a integrar também “termos como transformação, transfiguração, transcrição, transmutação, tradução, recriação, entre outros”. Da teoria à prática, significa que um processo de adaptação envolve diversos artistas, em circunstâncias sociais distintas, povos de diferentes culturas e línguas e com ideais heterogêneos.

Com o passar dos tempos, observa-se uma gradativa inclinação para investigações sobre o diálogo instituído entre as distintas formas de arte. Isso ocorre pelo fato de haver, na contemporaneidade, um significativo aumento no número de adaptações<sup>23</sup> e à importância de estudos e análises aprofundadas sobre o percurso que resulta nessas configurações artísticas (SOTTA, 2015, p. 17). Esse movimento é uma reação ao fato de que “produções audiovisuais, [...] têm sido constantemente influenciadas pela literatura, sem mencionar que outros gêneros literários [...] são constantemente adaptados para as telas” (LIBERATTI; LUIZ, 2011, p. 14).

---

<sup>23</sup> Especificamente sobre adaptação cinematográfica, somente em 2019, obras como: *Boy Erased: uma verdade anulada*, do autor Garrard Conley; *Minha Fama de Mau*, do autor Erasmo Carlos; *O Dia Seguinte*, de Rhidian Brook; *Cemitério Maldito*, de Stephen King; *Cadê Você, Bernadette?*, de Maria Sempke; *Artemis Fowl – O Menino Prodígio do Crime*, de Eion Colfer; *A Mulher na Janela*, de A. J. Finn; *O Pintassilgo*, de Donna Tartt; *Morte no Nilo*, de Agatha Christie; *Mulherzinhas*, de Louisa May Alcott e *Brooklyn Sem Pai Nem Mãe*, de Jonathan Lethem foram ou serão adaptados para o cinema. Em 2018, pelo menos 13 (treze) obras foram adaptadas. Fonte: Almeida, L. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/entretenimento/11-livros-que-serao-adaptados-para-o-cinema-em-2019/> e <https://veja.abril.com.br/entretenimento/grandes-livros-que-ganharao-adaptacoes-no-cinema-e-na-tv-em-2018/>, acesso: 24 jun. 2020. Importante também ressaltar que uma das obras literárias mais aclamadas da literatura, *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel García Márquez foi adaptada para as telas, através da Netflix, ainda em 2019. Em 2020, obras como *P. S. Ainda Amo Você*, de Jenny Han, *Compaixão* de Bryan Stevenson, *O homem invisível*, de H. G. Wells, *A volta do parafuso (os inocentes)*, de Henry James, *Emma*, de Jane Austen, *Duna*, de Frank Herbert, entre outros, foram ou estão sendo adaptados para a cinematografia. Fonte: Estante Virtual. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/conteudo/livros-que-vaio- virar-filme>, acesso: 25 jun. 2020.

Ampliadas para além das áreas de literatura e cinema, as formas artísticas adaptadas suscitaram uma necessidade de estudos com o objetivo de melhor esclarecer a ocorrência desse fenômeno.

Antes, é importante levar em consideração que

o que é transposto de um sistema semiótico para outro, ou, como aqui, da literatura para o cinema, é o significado do signo. O signo, por estar diante de um objeto e ao transmitir um significado, produzirá uma ideia mais avançada – o interpretante. Todo processo de tradução, como um ato de significação, segue este padrão: um indivíduo experimenta um signo (um texto) que está por ou refere-se a um fenômeno no universo ficcional e que cria um sentido (o interpretante) em sua mente. Esse sentido é um signo equivalente ao primeiro signo e se transforma em outro signo, talvez outro texto ou filme (LIBERATTI; LUIZ, 2011, p. 15).

Esse fato reforça a ideia de Wellek e Warren (1971, p. 157) sobre “demanda extrínseca” do estudo da literatura, na qual consideram as múltiplas possibilidades de significação a partir da relação entre duas ou mais artes, e especialmente pelo fato de que as ligações da “literatura com as belas-artes e com a música são extremamente variadas e complexas”. Algumas dessas possibilidades da adaptação fílmica, conforme destaca Carvalho (2013),

pode objetivar a reafirmação de valores ideológicos e estéticos expressos no texto-fonte. Pode também contestar, criticar, ironizar ou parodiar ideias do texto que o precede, pode servir ao propósito de transpor imagens mentais para imagens pictóricas, transpor apenas o clima ou atmosfera reinante, ou ainda, servir como recurso de modernização e/ou atualização de narrativas já consagradas, revelando certa percepção ou ponto de vista particular em relação ao texto-fonte. Somam-se a esses objetivos, aqueles de ordem financeira, ideológica, cultural, política e moral, advindas da relação de reordenação de um texto já finalizado em um determinado meio (CARVALHO, 2013, p. 17).

Além disso, é importante ressaltar que tal processo não necessariamente percorre um itinerário marcado pela calma, uma vez que há inclinações para que a adaptação fílmica seja confrontada com manifestações de hostilidades ou de preconceitos, como quando ocorre devoção à obra escrita, o que pode desencorajar estudos mais densos sobre o tema (CARVALHO, 2013, p. 17).

Essa conjuntura, segundo Stam (2006, p. 20), postula uma mudança no cerne dos estudos que orientam a teoria da adaptação, concentrando-se em assuntos de maior relevância, como por exemplo: “o estatuto teórico da adaptação” e “o interesse analítico das adaptações”, e não fundamentalmente na “questão um tanto quanto subjetiva da qualidade das adaptações”.

Embora o poder persuasivo da suposta superioridade da literatura ao filme possa ser parcialmente explicada pelo fato inegável de que muitas adaptações baseadas em romances importantes são medíocres ou mal orientadas, ele também deriva, eu

argumentaria, das pressuposições profundamente enraizadas e frequentemente inconscientes sobre as relações entre as duas artes. O senso intuitivo da inferioridade da adaptação deriva, eu especularia, de uma constelação de preconceitos primordiais (STAM, 2006, p. 20-21).

Esses estudos a que se refere Stam trata-se das vertentes teóricas relacionadas à tradução intersemiótica<sup>24</sup> e à adaptação cinematográfica<sup>25</sup>. De acordo com Amorim<sup>26</sup> (2013, p. 15-16), as críticas literária e cinematográfica da atualidade que se baseiam nessas duas vertentes (tradução/adaptação) se associam a distintas epistemologias, que percorrem por metodologias diversas. Afora a grandeza da literatura, o cinema reinventou seus mecanismos de contar suas histórias, inclusive aquelas adaptadas. Com base nas premissas da adaptação, o cinema aplica, à sua maneira, os recursos que compõem as suas narrativas, e

embora deva muito à literatura, o cinema desenvolveu seus próprios métodos de narrar. Ao propor a transformação de uma forma de arte em outra, o cineasta se envolve em problemas que exigem soluções que interferem em sua decisão de usar este ou aquele recurso. Historicamente, sabe-se que muitos filmes usaram o teatro como fonte, por causa da semelhança evidente entre ambos, em termos de espetáculo. Porém, esses primeiros filmes eram apenas reproduções mecânicas dos dramas, simples teatro filmado (DINIZ, 1998, p. 317).

Ainda segundo Diniz (1998, p. 317), em um processo de adaptação como no caso da literatura para o cinema “o cineasta se envolve em problemas que exigem soluções que interferem em sua decisão de usar este ou aquele recurso”. Esses desafios vão desde o confronto com ideias pré-concebidas (entre elas, aquelas com forte tendência a inferiorizar a obra adaptada e enaltecer a obra de inspiração) até uma concepção de que, no âmbito da tradução intersemiótica, o historicismo não ocorre de forma linear (PLAZA, 2013, p. 4). Outrossim, convém considerar os esforços para desestruturar as propensões de considerar os eventos pós-modernos – como é o caso da adaptação – como inferiores ou de menor valor, quando, na verdade, são “uma prática cultural tão ampla quanto possível” e que “os denominadores comuns entre as mídias e os gêneros podem ser tão reveladores quanto as diferenças mais significativas” (HUTCHEON, 2011, p. 12-14).

---

<sup>24</sup> Tendo como pioneiro Roman Jakobson, essa vertente foi desenvolvida por autores como: Julio Plaza, George Bluestone, Brian McFarlane.

<sup>25</sup> Os principais teóricos dessa vertente são Robert Stam, Linda Hutcheon e Julie Sanders.

<sup>26</sup> Cf. AMORIM, Marcel Álvaro. Da Tradução Intersemiótica à Teoria da Adaptação Intercultural: estado da arte e perspectivas futuras. Itinerários, Araraquara, n. 36, p.15-33, jan./jun. 2013.

Quanto à perspectiva da tradução intersemiótica, Plaza (2013, p. 4) considera sua incidência a partir da característica histórica mônada<sup>27</sup>. Inicialmente, distingue historiografia de historicidade, com predileção a esta abordagem, posto que esta representa uma “historiografia inconsciente”, mostrando o “lado oculto da historiografia oficial e o registro da experiência humana”, enquanto aquela se baseia em um “historicismo linear” e que trata a história humana como universal e que se dá de modo unívoco.

No processo dialético e dialógico da arte não há como escapar à história. A arte se situa na urdidura indissolúvel entre autonomia e submissão. Filha de sua época, a arte, como técnica de materializar sentimentos e qualidades, realiza-se num constante enfrentamento, encontro-desencontro consigo mesma e com sua história. Parafrazeando Marx<sup>28</sup>: os artistas não operam de maneira arbitrária, em circunstâncias escolhidas por eles mesmos, mas nas circunstâncias com que se encontram na sua época, determinadas pelos fatos e as tradições. Recuperar a história é estabelecer uma relação operativa entre passado-presente e futuro, já que implica duas operações simultâneas e não antagônicas: de um lado, a apropriação da história, de outro, uma adequação à própria historicidade do presente, estratégia essa que visa não só vencer a corrosão do tempo e fazê-lo reviver, mas visa também sublinhar que as coisas somente podem voltar como diferentes (PLAZA, 2013, p. 5-6).

É na relação de interdependência com o contexto histórico que lhe serviu de base que a arte é costurada de modo conatural. Se aborda o presente, vale-se de parâmetros anteriores; se fala do passado, não somente ampara-se nele como também sofre influência do cenário que tenciona explorar. Se trata, portanto, do futuro, as ideias se dão a partir do rol de informações/conhecimentos/bagagem cultural obtidos no passado e no presente, agora projetados para o futuro. Até a mais “evidente” profecia possui respaldo em um aparato de saberes edificadas sempre anteriormente.

As implicações disso, de acordo com Plaza (2013, p. 12-13), é que a arte contemporânea nada mais é do que uma “imensa e formidável bricolagem da história em interação sincrônica, onde o novo aparece raramente, mas a tem a possibilidade de se presentificar justo a partir dessa interação”. Importa ressaltar que o contexto em que essa arte contemporânea se insere, segundo o autor, é marcada por um momento histórico em que as

---

<sup>27</sup> Do latim tardio, *monas*, do grego *monás*, unidade. Termo de origem provavelmente pitagórica, usado na filosofia antiga para designar os elementos simples de que o universo é composto. Platão aplica o termo mônada às ideias ou formas. Este conceito é retomado ao início do pensamento moderno (Nicolau de Cusa, Giordano Bruno), vindo a ter um papel central na metafísica de Leibniz. Para Leibniz, “a mônada é uma substância simples que faz parte das compostas; simples quer dizer sem partes (...) ora, onde não há partes, não há extensão, nem figura, nem divisibilidade possível. E as mônadas são os verdadeiros átomos da natureza, em uma palavra, os elementos de todas as coisas.” Definição de: JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/m%C3%B4nada>, acesso: 27 jun 2020.

<sup>28</sup> Segundo Plaza, trata-se de uma citação constante no texto de Karl Marx intitulado “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”, in: Os Pensadores, São Paulo, 1978, p. 329.

tecnologias “operam de modo análogo ao cérebro humano em altas velocidades”, ocasião em que até “os signos pensam”. Sobre esse período contemporâneo, McLuhan (1969, p. 31 apud PLAZA, 2013, p. 13) define como o estágio em que “a velocidade elétrica mistura as culturas da pré-história com os detritos dos mercadólogos industriais, o iletrado com o semiletrado e o pós-letrado”.

Em suma,

passado-presente-futuro, ou original-tradução-recepção, estão necessariamente atravessados pelos meios de produção social e artística, pois é na tradução dos momentos da história para o presente que aparece como forma dominante ‘não a verdade do passado, mas a construção inteligível de nosso tempo<sup>29</sup>’ [...] Nessa medida colocamos a Tradução Intersemiótica como ‘via de acesso mais interior ao próprio miolo da tradição<sup>30</sup>’. Tradução como prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e re-produção, como leitura, como metacriação, como ação sobre estruturas eventos, como diálogo de signos, como síntese e reescritura da história. Quer dizer: como pensamento em signos, como trânsito dos sentidos, como transcrição de formas na historicidade (PLAZA, 2013, p. 14).

Esse entendimento de arte despida da ideia de originalidade, exclusividade e atemporalidade promove a consciência de que a tradução de um signo para outro se dá por meio de movimentos conaturais e, no âmago de cada momento histórico e de maneira simples, (re)cria as suas narrativas. Nesse sentido, o conceito de tradução encontra convergência com o de adaptação que, conforme apregoa Hutcheon (2011, p. 9), “tal como a tradução, a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro”. Além disso, se considerado o amplo alcance da obra cinematográfica (já que o filme é uma produção que, pelas suas próprias particularidades, tende a ter alcance em massa e atingir um maior número de pessoas do que a obra escrita, em vários países, inclusive), o conhecimento sobre o processo de tradução intersemiótica/adaptação, para além das superficialidades, facilita tanto a compreensão de sua naturalidade, bem como a redução dos preconceitos o circundam.

## 2.4 A Estética da Recepção

Um dos mais importantes movimentos no sentido de trazer à baila o papel do leitor como condição central perante a produção literária, a Estética da Recepção<sup>31</sup>, lançou uma

<sup>29</sup> PERRONE-MOISÉS, 1979, p. 215 apud PLAZA, *ibid.*, p. 13.

<sup>30</sup> BARBOSA, 1986, p. 90, apud PLAZA, *ibid.*, p. 14.

<sup>31</sup> Corrente crítico literária defendida, dentre outros, por: Wolfgang Iser, Stanley Fish, Karlheinz Stierle, Norman Holland, Hans U. Gumbrecht, Manfred Fuhrmann, Hans Robert Jauss.

profícua luz ao debate sobre a participação vital do receptor (leitor), ora para reivindicar o dinamismo entre os envolvidos<sup>32</sup>, ora para assegurar a historicidade das obras literárias que, nos termos de Jauss (1994, p. 23), “é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor”.

Impulsionada por Hans Robert Jauss, a Estética da Recepção envida esforços na busca por uma espécie de reparação histórica dos efeitos provocados por parte das teorias literárias clássicas – a exemplo do Formalismo, Marxismo e o Estruturalismo – cuja tendência é reduzir a multiplicidade de sentidos da qual é imbuída uma obra literária e, colocando-a “no caminho de si mesma”, contribui assim para que a história da literatura seja atualmente “cada vez mais mal-afamada” e que continue na direção de uma “decadência constante” (JAUSS, 1994, p. 5).

Acentuando ainda mais a dureza de suas críticas, Jauss (1994, p. 5-6) sentencia que a ideia de individualidade nacional conduziu os chefes da história da literatura, por meio da narrativa das próprias obras literárias, para um fim em si próprias. E acredita que esse tipo de história

vive tão-somente uma existência nada mais que miserável, tendo se preservado apenas na qualidade de uma exigência caduca do regulamento dos exames oficiais [...] no mais, histórias da literatura podem ainda ser encontradas, quando muito, nas estantes de livros da burguesia instruída, burguesia esta que, na falta de um dicionário de literatura mais apropriado, as consulta principalmente para solucionar charadas literárias (JAUSS, 1994, p. 5-6).

De fato, em críticas literárias mais recentes também é possível identificar sentimentos de desesperança semelhantes ao expresso por Jauss. Aqui, antes de adentrar no mérito da Estética da Recepção e suas considerações acerca do leitor, faço duas inserções que reforçam a austeridade vista em Jauss: uma, por parte de Terry Eagleton (2006); a outra, vinda de Tzvetan Todorov (2012).

Em sua ferrenha abordagem crítica global<sup>33</sup> sobre teorias da literatura, Eagleton (2006, p. 308) chegou à conclusão de que seu estudo assumiu um caráter de “necrológio”, uma vez que acabou “enterrando o objeto” que pretendia “desenterrar”. Dentre outras considerações, Eagleton (2006) pondera que uma “teoria literária ‘pura’ é um mito” (p. 294); que a teoria

<sup>32</sup> Aqui entendido como: autor, obra e leitor.

<sup>33</sup> Em “Teoria da Literatura: uma introdução”, Eagleton (2006), com veemência, critica as correntes que permearam a literatura: Formalismo Russo, Crítica Inglesa, Nova Crítica Americana, Fenomenologia e Hermenêutica, Teoria da Recepção, Estruturalismo e Semiótica, Pós-Estruturalismo, Psicanálise, Feminismo e Marxismo. Expondo o que considera como contribuições e falhas, Eagleton chama a atenção para o fato de que nenhuma das correntes contemplam o caráter político da literatura e teoria literária.

literária que examinou “é política” (p. 295); “que a literatura não existe” e que, por isso, “qualquer tentativa de definir a teoria literária em termos de um método característico está destinada ao fracasso” (p. 297). Na concepção dele,

seria mais útil ver a ‘literatura’ como um nome que as pessoas dão, de tempos em tempos e por diferentes razões, a certos tipos de escrita, dentro de todo um campo daquilo que Michel Foucault chamou de ‘práticas discursivas’, e que se alguma coisa deva ser objeto de estudo, este deverá ser todo o campo de práticas por vezes rotuladas, de maneira um tanto obscura, de ‘literatura’ (EAGLETON, 2006, p. 309).

Outra dura crítica às formas como são conduzidos os estudos e as práticas em literatura, especialmente no âmbito educacional, vem de Todorov (2012). Expondo a situação de “perigo” à qual a literatura se depara, Todorov (2012, p. 25) explica que essa arte foi “reduzida ao absurdo”, notadamente pela forma assimétrica com que seu objeto de estudo (a própria literatura) chega aos seus interessados (os leitores) na prática. Em outras palavras, de acordo com Todorov (2012), muitas teorias da literatura cometem um “abuso de poder” (p. 30) ao, de um lado, elevar a importância das formas e as histórias literárias e, de outro, reduzir<sup>34</sup> o acesso ao sentido promovido pela apreciação. Nessa seara, Todorov (2012) sugere que se questione qual seria, de fato, o propósito final das obras indicadas para serem lidas e/ou estudadas.

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2012, p. 32-33).

Feitas essas inclusões sobre as condições mais recentes pelas quais a literatura atravessa, retorno à Estética da Recepção para postular “os horizontes<sup>35</sup>” indicados Jauss (1994,

---

<sup>34</sup> Ao utilizar o verbo “reduzir”, não quero dizer que a intenção dos teóricos seja limitar o acesso, pelos leitores, às obras literárias. Antes, me apoiando em Todorov (2012), a intenção é destacar o pertencimento a um sistema que privilegia, na prática, a crítica e a história da literatura. Nos termos de Todorov (2012, p. 31), inseridos nesse sistema, “não somos, na maior parte do tempo, mais do que anões sentados em ombros de gigantes”. E mais, não há dúvidas de que “concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão. Os professores não são os responsáveis por essa maneira acética de falar da literatura [...] em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*”.

<sup>35</sup> Para Jauss (1994), “a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra. Da objetivação ou não

p. 25). Nessa esfera, o vínculo entre obra literária e leitor se dá no nível do sensível, como forma de influência para a consciência estética, como também se torna uma provocação para uma “reflexão moral”. Ao ser recebida, a obra é contrastada com os cenários do próprio fazer artístico e com a realidade e a vivência de cada leitor. Já no universo da ética, de acordo com a Estética da Recepção, a literatura deve ser compreendida como modelo para “pergunta e resposta, problema e solução” e, assim, adentrar o “horizonte de seu efeito histórico” (JAUSS, 1994, p. 53).

Também na esteira da Teoria da Recepção, Wolfgang Iser (1996) se contrapõe às críticas literárias que postulam a redução do sentido da obra como sendo um fim em si mesma. A ideia em Iser (1996, p. 32) é que uma obra literária funciona como um “modelo de indicações estruturadas para a imaginação do leitor”. Por esse motivo, a significação dessa obra somente será alcançada “como imagem”.

Por sua vez, o significado no formato de imagem é antes um efeito a ser experienciado do que algo passível de explicação. Assim, o leitor, ao captar o sentido da obra, confere um contexto e estabelece uma conexão com ela, de modo que, numa relação dialógica em que leitor e literatura estão imbricados, não é possível separar um do outro.

O efeito depende da participação do leitor e sua leitura; contrariamente, a explicação relaciona o texto à realidade dos quadros de referência e, em consequência, nivela com o mundo o que surgiu através do texto ficcional [...] o leitor não pode ser instruído pela interpretação quanto ao sentido do texto, pois ele não existe em uma forma sem contexto. Mais instrutivo seria analisar o que sucede quando lemos um texto. Pois é só na leitura que os textos se tornam efetivos, e isso vale também, como se sabe, para aqueles cuja ‘significação’ já se tornou tão histórica que já não tem mais um efeito imediato, ou para aqueles que só nos ‘tocam’ quando, ao construirmos o sentido na leitura, experimentamos um mundo que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender (ISER, 1996, p. 34-48).

Por essa perspectiva, Cajaiba (2013) buscou compreender em seu estudo como se dava a recepção de dramas alemães na Bahia. Dentre suas considerações (p. 48), está o fato de que faz parte do papel do leitor “fazer a simulação de uma determinação” preencher os vazios deixado pela obra ou até mesmo ignorá-los, uma vez que “apenas a concretização advinda do leitor vai atualizar os elementos potenciais da obra”.

Além disso, ao se deparar com as encenações práticas das obras de origem alemã na Bahia, Cajaiba (2013, p. 207) concorda com Jauss no tocante às muitas possibilidades da recepção quando se trata de “romper fronteiras quando tentamos fazer uma ‘atualização’” de

---

desse horizonte de expectativa dependerá, pois, a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria”.

uma obra. E mais, citando a ocorrência de um encontro de, dentre outros, autores como Brecht, Dorst, Frisch, que resultou nas adaptações encenadas na “África brasileira” (Bahia), o autor conclui pelo caráter de “quarto criador” ao espectador do teatro, posto que tem papel fundamental na significação das obras, e que naquela “cidade ‘formatada’ por tantas e diferentes influências, é sem dúvida um belo exemplo de concretização do equivocismo que o mundo reivindica”.

Noutra importante contribuição, Lajolo e Zilberman (2019) traçam uma trajetória histórica sobre a formação da leitura no Brasil. Um dos enfoques utilizados pelas autoras encontra amparo nas teorias da recepção, notadamente quando ressaltam o momento histórico em que o leitor figurava em interação com as obras, atuando no seu “horizonte de respostas possíveis” (p. 14-15), seja para ratificá-lo, seja para infringi-lo. Ainda segundo as autoras, as perspectivas por elas adotadas dão conta de que, independentemente de suas configurações, “era o leitor [...] que adentrava a cena da literatura, reivindicando o protagonismo e reacendendo a chama que animara a *Formação da literatura brasileira*” (p. 15).

Destacando o leitor como uma “solerte figura”, Lajolo e Zilberman (2019, p. 18) ressaltam que em algumas concepções consideram-no como “público”, “destinatário” ou até mesmo como uma “criatura igualmente fictícia com quem o narrador dialoga e a quem procura influenciar”. Nessa seara,

esses leitores de carne e osso, dos quais se ocupam os censos e que sustentam os negócios dos livros, passíveis, portanto, de ser historicizados e estudados estatisticamente, têm sua contrapartida textual: o leitor empírico, destinatário virtual de toda criação literária, é também direta ou indiretamente introjetado na obra que a ele se dirige. Assim, nomeado ou anônimo, converte-se em texto, tomando feição de um sujeito com o qual se estabelece um diálogo, latente mas necessário (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 27).

Semelhantemente, a noção de Iser (1996, p. 46) acerca da função do leitor é tão relevante a ponto de concebê-lo em condição de igualdade com os críticos literários, notadamente quando afirma que ambos “têm a mesma competência”. E acredita, portanto, que ante o fato de que, em tese, o leitor se furta da reflexão, “o crítico deveria fundamentar por que a consistência que ele estabelece seria a forma mais apropriada de avaliação”. Reforçando essa ideia, Candido (2000, p. 30-31) afirma que, no caso do receptor da arte (o leitor, o público), há diversas e importantes influências, especialmente no que se refere à estrutura da obra.

Sobre o poder que o público exerce sobre/para a construção de determinadas obras, Candido (2000, p. 31) segue afirmando que há,

numa sociedade contemporânea, várias dessas coleções informes de pessoas, espalhadas por toda parte, formando os vários públicos das artes. Elas aumentam e se fragmentam à medida que cresce a complexidade da estrutura social, tendo como denominador comum apenas o interesse estético. A sua ação é enorme sobre o artista. Desgostoso com a pouca ressonância dos seus romances, Thomas Hardy abandona a ficção e se dedica exclusivamente à poesia; premido pela exigência dos leitores, Conan Doyle ressuscita Sherlock Holmes – que lhe interessava secundariamente – e prolonga por mais vinte anos a série das suas aventuras; desejosos de fama e bens materiais, muitos autores modernos se ajustam às normas do romance comercial.

Imbricados em um contexto de interesses mútuos, artista e público são parte do que Candido (2000, p. 33) chama de “sistema simbólico de comunicação inter-humana” e que, de acordo com o autor, forma uma “tríade indissolúvel” em que “o público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador” (p. 33). Dessa forma, ao propor o deslocamento para sondar o leitor, a Estética da Recepção reacende um debate necessário sobre a importância do receptor de uma obra artística e, ao mesmo tempo, problematiza a temática da neutralidade (notadamente sob a alegação de um estudo da arte pela arte, livre de influências internas ou externas) que por muito tempo atravessa muitos estudos teóricos da literatura.

## 2.5 Literatura e cinema na educação

Dotadas de uma de uma grandeza incalculável de signos e significados, as artes acompanham as sociedades, propiciando experiências que vão desde o contato com (distintos) modos de expressão até sentimentos/sensações (in)exprimíveis. Nesse campo, Lajolo (2018, p. 55) aponta a literatura como a “porta para novos mundos que nascem das inúmeras leituras que dela se fazem”. Nesse movimento, segundo a autora, essa arte expande os horizontes e permanece na memória do leitor para além da página final.

Também nessa direção, Zilberman (2012, p. 42) acrescenta que o “mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação”. Por isso, segundo a autora, a ação de “preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor, que, todavia, nunca está seguro se sua visão é correta” (p. 42).

Nessa viagem pelo desconhecido, segue afirmando Zilberman (2012, p. 51), a literatura nos encaminha “para o mundo da fantasia”, que ora favorece a imaginação e a magia, ora amplia a noção da realidade, por meio da proposição de novos mundos. A esse respeito, Hutcheon (2011) afirma que nessas propostas de novos mundos, a literatura também emerge

como mola propulsora para contar histórias em outros formatos, como no caso da adaptação para o cinema.

Nesse universo no qual se entrelaçam arte cinematográfica e literatura, cumpre ressaltar que as produções literárias ou cinematográficas não são totalmente puras. Para Stam (2006), literatura e cinema dialogam constantemente com outras obras já existentes. Edificadas sob o enfoque da transtextualidade de Genette e o dialogismo de Bakhtin, as proposições de Stam (2006, p. 28) indicam que

o “dialogismo” bakhtiniano se refere no sentido mais amplo, às infinitas e abertas possibilidades geradas por todas as práticas discursivas da cultura, a matriz de expressões comunicativas que “alcançam” o texto não apenas através de citações reconhecíveis, mas também através de um processo sutil de retransmissão textual [...] Noções de “dialogismo” e “intertextualidade”, então, nos ajudam a transcender as contradições insolúveis da “fidelidade” e de um modelo diádico que exclui não apenas todos os tipos de textos suplementares, mas também a resposta dialógica do leitor/espectador.

Lajolo (2018, p. 36) denomina essa linguagem dialógica, na qual os discursos se misturam, como um “ininterrupto diálogo de uma obra com as muitas outras que a precederam ou lhe são contemporâneas”. Assim, conforme explica Cosson (2019, p. 17-17), o filme é considerado um dos avatares da literatura, sendo essa parte literária correspondente à compreensão do roteiro mais a junção de outros recursos que, combinados, resultam na arte cinematográfica. Esse caráter literário é mais evidente quando um romance é adaptado para o cinema, o que, com frequência, ocasiona a frustração do leitor da obra de inspiração, notadamente em razão da infidelidade da direção do filme ao texto de origem. Do outro lado, com razão, os apoiadores do cinema rebatem a incoerência levando em conta o fato de que se trata de uma linguagem distinta, incapaz de reproduzir, à risca, a obra literária.

Afinal, livro e filme estão distanciados no tempo; escritor e cineasta não têm a mesma sensibilidade e perspectiva, sendo, portanto, de esperar que a adaptação dialogue não só com o seu texto de origem, mas com o seu próprio contexto, inclusive atualizando a pauta do livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores neles expressos (PELLEGRINI, et al, 2003, p. 62).

Isso implica dizer que, a nível de valoração, uma adaptação cinematográfica não pode ser considerada inferior à obra literária que lhe serviu como suporte simplesmente porque não apresenta critérios como fidedignidade ao texto escrito. Desse modo, Mitterand (2014, p. 11) lembra que, com ampla abrangência, a linguagem do cinema e da literatura dispõe de um rol de artifícios que, nos limites de um “espaço-filme” e um “espaço-papel” (usando a frase de Aragon), trata de questões como os “acontecimentos que ocupam e transtornam o curso de uma vida individual ou de uma história social no coração de um espaço em transformação”.

Nesse universo, Hutcheon (2011, p. 58) considera muito atraente a ideia de “pensar a adaptação narrativa em termos de permanência de uma história, seu processo de mutação ou adequação (através da adaptação) a um dado meio cultural”. A autora segue afirmando que uma das condições favoráveis do processo de transposição de uma arte para outra é que no âmbito cultural esse procedimento guia para uma “migração” em que “as histórias viajam para diferentes culturas e mídias”. Nesse curso, “as histórias tanto se adaptam como são adaptadas” (HUTCHEON, 2011, *ibid.*).

Se de um lado a literatura “comunicação inesgotável”, como denomina Todorov (2012, p. 83), é uma, na qual o escritor, ainda de acordo com Todorov (2012, p. 91), deve ser considerado como “aquele que observa e compreende o mundo em que vive antes de encarnar esse conhecimento em histórias, personagens, imagens, sons”; do outro, um filme com roteiro adaptado da literatura, como define Mitterand (2014, p. 10), integra, em maior ou menor grau, um “modelo, o ambiente de um futuro filme, programando um assunto, uma história, personagens, uma ordem das situações, uma ou várias épocas, um ou vários lugares, um sentido, efeitos espetaculares etc.”. Nesse caso, seja um filme com roteiro original, seja um filme adaptado, uma semelhança em comum é que “ambos são textos” (MITTERAND, 2014, p. 10).

Tendo em vista essa gama de recursos, no âmbito educacional, tanto a literatura ajuda no propósito que leva a conhecer, como ressalta Todorov (2012, p. 92-93) “a própria condição humana”, já que a prática da leitura torna o leitor “um conhecedor do ser humano”, quanto o cinema, pela “exposição do mundo” e “problematização do mundo”, como destaca Almeida (2014, p. 2), cooperam para melhor entender e conhecer as realidades (vista e vivida), bem como propiciam as emoções e os demais efeitos provocados pelas potências das artes.

### **3 O CINEMA EM FOCO:** da relação com a educação ao *status* de conflito com a literatura na BNCC

[...] É moda proclamar por todo o lado, com grande algazarra, a morte dos intelectuais, quer dizer, o fim de um dos últimos contrapoderes críticos capazes de se oporem às forças da ordem económica e política. E os profetas da desgraça recrutam-se evidentemente entre os que tudo teriam a ganhar com este desaparecimento: esses plumitivos que «a impaciência por se verem impressos, representados em palco, conhecidos, gabados», como dizia Flaubert, impele a todos os compromissos com os poderes do momento, jornalísticos, económicos ou políticos, gostariam de se desembaraçar dos que se obstinam em defender ou em

incarnar as virtudes e os valores ameaçados, mais ainda ameaçadores para a sua inexistência. É significativo que um dos mais representativos desses «filósofos jornalistas», como lhes chamava Wittgenstein, se tenha ocupado expressamente de Baudelaire, antes de fazer, para a televisão, uma história dos intelectuais na qual [...] só se via a parte inferior do mundo, os plintos, os pés, o calçado, só relata da imensa aventura aquilo que nela logra apreender, as cobardias, as traições, as baixeiras, o mesquinho.

Dirijo-me aqui a todos que concebem a cultura não como um património, cultura morta à qual se presta o culto forçado de uma piedade ritual, nem como um instrumento de dominação e de distinção, cultura bastião e bastilha, que é oposta aos Bárbaros do interior e do exterior, muitas vezes os mesmos, hoje, para os novos defensores do Ocidente, mas como instrumento de liberdade supondo a liberdade como *modus operandi* permitindo a superação contínua do *opus operatum*, da cultura coisa, e fechada. Esses conceder-me-ão, segundo espero, o direito que aqui a mim próprio concedo de invocar essa incarnação moderna do poder crítico dos intelectuais que poderia ser um intelectual colectivo capaz de fazer ouvir um discurso de liberdade, sem conhecer outro limite para além das imposições e dos controlos que cada artista, cada escritor e cada cientista, armado com todas as aquisições dos seus predecessores, faz pesar sobre si próprio e sobre todos os outros.

(Pierre Bourdieu, 1996, p.379-380)

Considerando-se o cinema em seu alcance máximo, com infinitas possibilidades formativas no âmbito educacional, este capítulo tem a pretensão de lançar luz sobre as funcionalidades e potencialidades do cinema em concorrência com a educação. Nesse âmbito, a arte cinematográfica pode adicionar significativas experiências viabilizadas por ocasião da “partilha do sensível”, nos termos de Rancière (2009b), bem como empreender os mais diversos efeitos artísticos, inclusive no que diz respeito à substancial tarefa de fruição artística. Nesse sentido, defendo um cinema autônomo e emancipado e que, no âmbito educacional, as (muitas) potencialidades mobilizadoras dessa arte sejam consideradas e realçadas, tanto para que sejam ampliadas as possibilidades formativas do cinema na sala de aula, nos termos de Almeida (2014), quanto para aprimorar a criticidade e viabilizar maior gozo estético<sup>36</sup>. Não obstante o realce proposital ao cinema – obliterado, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do

---

<sup>36</sup> Para aprofundar os estudos sobre arte e seus efeitos psicológicos nos seres humanos, Cf.: REIS, Alice Casanova dos. Arteterapia: a arte como instrumento de trabalho do psicólogo. Psicologia: **Ciência e Profissão**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 142-157, março de 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932014000100011&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932014000100011&lng=en&nrm=is), acesso em 22 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100011>.

Ensino Médio no Brasil, enquanto potência formativa e uma força sinérgica à literatura –, este capítulo busca trazer à baila a tônica do cinema, em potencial, na escola. Ante o fato de que a Literatura, como ressalta Zappone (2018, p. 409), apesar das “ausências e precariedades”, figura ao menos como uma “leitura literária prevista”, inclusive com a mesma função dos “textos referenciais” (p. 429), procurei apresentar uma maior quantidade de informações sobre a arte cinematográfica não como forma de suplantiar as demais artes, mas para anunciar aos professores (e não professores) parte da riqueza de uma arte ignorada pelos documentos normativos e legislação educacional do Brasil.

### 3.1 A educação encontra o cinema

O milenar ofício educacional perpassa por uma trajetória histórica<sup>37</sup> com curso normalmente correlacionado aos acontecimentos históricos, políticos, econômicos e culturais vigentes em cada contexto, e foi marcado por fatores cujo desencadeamento poderia implicar em encontros e desencontros, aproximações e distanciamentos, supressão e complementariedade às belas artes<sup>38</sup> e ao cinema. Isso significa que, se em um determinado período, as bases sobre as quais a educação se estrutura são influenciadas por ideias mais ou menos excludentes no que se refere aos benefícios complementares das artes, tal fenômeno é resultado do contexto histórico, socioeconômico e cultural pelo qual cada sociedade atravessa.

Em um país cujo regime político é totalitarista, por exemplo, é possível presumir que as manifestações artísticas e suas execuções (no âmbito educacional ou não) sofrem, com mais ou menos intensidade, influência dos princípios que tal regime impõe e que as produções artísticas (seja para omitir ou revelar) se moldam ao crivo do poder<sup>39</sup>. Nesse caso, se determinada forma artística adentra o ambiente escolar, é provável que os efeitos de tal

---

<sup>37</sup> Silva (2011, p. 94) elenca em seis os períodos históricos da educação: 1 – “O educar e a institucionalização do ensino-aprendizagem: antes da escrita”; 2 – “O educar e a institucionalização do ensino-aprendizagem: a formação das elites”; 3 – “O Educar entre Fé e Razão: Cristãos e Muçulmanos”; 4 – “O educar, o nascimento da modernidade e os métodos para o ensino-aprendizagem”; 5 – “O educar e os grandes movimentos sociopolíticos do Séc. XVIII e XIX”; e 6 – “O educar e as transformações do Séc. XX”.

<sup>38</sup> Arquitetura, Pintura, Dança, Teatro, Escultura, Música e Literatura.

<sup>39</sup> No Brasil, o período da Ditadura Militar foi marcado, dentre outras coisas, por intensas investidas em censura artística. Para aprofundar sobre o assunto, Cf. FONSECA, Liziane Nolasco; ARRIADA, Eduardo. HISTÓRIA DA ARTE NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1985). *Revista Seminário de História da Arte*, Pelotas, v. 01, n. 08, 2019. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/SHA.V1I8.17907](https://doi.org/10.15210/SHA.V1I8.17907); e CAYSES, Julia Buenaventura Valencia de. Isto não é uma obra: Arte e ditadura. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 28, n. 80, p. 115-128, abr. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142014000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100011&lng=en&nrm=iso), acesso em: 21 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000100011>.

atividade/experiência teria mais chances de limitar-se aos princípios pré-definidos do que de transcendê-los.

Nesse sentido, recorro às concepções das “práticas estéticas”, proposta por Rancière (2009b, p. 17), para reforçar que, ao passo em que as artes contemplam visibilidades no contexto social, conquistam espaços e, de certa forma, influenciam a coletividade, a política, por outro lado, se encarrega “do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”. Por isso, o próprio Rancière (2009b, p. 20) destaca uma “politicidade sensível”, como ponto de partida para a ocorrência das “grandes formas de partilha estética”.

Atualmente, a modernidade (entendida no seu sentido mais amplo), tende a adotar práticas de tolerância às expressões artísticas e respeitar as coletividades e individualidades humanas, bem como as mais diversas ideologias e culturas, como forma de melhor convivência social, práticas notadamente associadas a uma sociedade cujo regime é democrático. É nessa seara (de democracia), embora não plena<sup>40</sup>, que a educação brasileira se insere.

Não é possível precisar se tal conjuntura de democracia influencia, direta ou indiretamente, e até que ponto, as políticas e práticas educacionais no Brasil (bases curriculares, planos políticos pedagógicos, métodos de ensino, carga horária etc.). Mas não é difícil de imaginar que a execução dos recursos artísticos (cinema, música, teatro, dança, fotografia, pintura etc.), seja qual for a intenção, em uma escola situada num país cujo regime é democrático, como no Brasil, ocorra de modo muito mais fluido e com possibilidades para abordar um rol de temas mais complexos. No Tópico 4.1.9 do Capítulo 4, apontarei, sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), as orientações sobre a aplicação dos recursos artísticos na escola e, mais especificamente, o cinema e a literatura.

Para além das considerações acerca de regime político, artes e suas correlações com as políticas educacionais no Brasil, convém ressaltar que as possibilidades das ferramentas artísticas na escola, como é caso do cinema<sup>41</sup>, ao respingarem em uma determinada realidade

---

<sup>40</sup> Defendido inicialmente por Sérgio Henrique Abranches, o termo “presidencialismo de coalizão” é recorrente no Brasil. De acordo com Limongi (2006, p. 20), o termo indica que no Brasil “a forma de governo adotada é o presidencialismo e governos recorrem à formação de coalizões para obter apoio para suas iniciativas”.

<sup>41</sup> Pinto (2013), com base na obra “A grande cidade” (Cacá Diegues, 1966), realiza uma abordagem crítica, na qual é possível vislumbrar os aspectos inovadores do Cinema Novo em meio à Ditadura Militar no Brasil – oportunidade em que o filme figura como problematização de uma determinada realidade, bem como uma ocasião em que o “cinemanovistas encontram na ex-capital – ainda detentora de capitalidade – um *locus* mais apropriado a um debate que opõe ‘pureza’ e “modernização”. O autor também explica que “assim, a crítica ao governo se dá através da mobilização da linguagem cinematográfica, que possibilita se apropriar de elementos marcantes de seu governo, fazendo uma representação diferenciada da que ele propunha” (PINTO, 2013, p. 168). Para mais informações sobre esse estudo, Cf. Referências Bibliográficas.

educacional e social, faculta aos alunos a aquisição de novas experiências de caráter socioeconômico, político e cultural; chama a atenção para a existência de outras realidades; permite vislumbrar práticas e relações humanas distintas daquelas experienciadas no cotidiano, acrescentando um repertório de novos e valiosos conhecimentos, cujo efeito pode ser, dentre outros, o de induzir/estimular à prática de atitudes positivas, como por exemplo: mais tolerância às diversidades, menos preconceito, mais consciência individual e coletiva, empatia, sensibilidade, mais conhecimento de mundo e de sociedade etc.

Aqui, tratarei mais especificamente do recurso cinematográfico e sua relação de convergência com a educação, seja atuando em concorrência para a ampliação de debates que suscitem numa melhor compreensão de um determinado tema/assunto, seja impulsionando para uma ação progressista (prática de leitura, busca do conhecimento, melhoria do senso crítico, comparação de realidades etc.) e na direção da fruição estética, ou até mesmo desempenhando outras funções – a exemplo das experiências sensíveis – que podem ser melhor desempenhadas com o auxílio de recursos como o filme.

Isto posto, e para melhor compreensão dos diálogos possíveis entre cinema e educação, em concorrência para uma prática pedagógica mais dinâmica e instigante, adotei o conceito de educação como um ato proposital, previamente concebido, “fundamentado na valorização da vida e que busca a orientação das pessoas para o conhecimento de si mesmas, como base para o autodomínio e para reconhecimento dos outros como diversos” (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009, p. 136); e também como uma “complexa e delicada arte de tecer vidas e identidades humanas, fazendo fruir as capacidades lógico-cognitivas, estético-expressivas e ético-morais existentes, potencialmente, em cada criança e em cada jovem” (TEIXEIRA; LOPES org., 2014, p. 9).

Em esforço de síntese, considere o cinema como “arte coletiva” e “partilha do sensível” (TEIXEIRA et al., 2017, p. 17; RANCIÈRE, 2009b); uma arte da representação que concebe uma criação simbólica que, de forma mais ou menos direta, mais ou menos abertamente e racionalmente, uma ou diversas perspectivas do próprio mundo real (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2012, p. 57). Além disso, como um local privilegiado “de produção de relações de sociabilidade” que faculta a “interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses, e objetivos comuns” (DUARTE, 2009, p. 16), bem como uma janela “pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora” e, ao mesmo tempo, funciona também como espelho, e “nos permite fazer longas viagens para o interior” (FRESQUET, 2017, p. 19). Mais ainda, o cinema pode ser compreendido como “o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”

(NAPOLITANO, 2019, p. 11-12), ao passo que também é uma espécie de “proposição de mundos”, na qual expõe imagens e linguagens próprias, que são as “condições para sua existência” (ALMEIDA, 2014, p. 7).

No que diz respeito ao sentido de filme, atribuí, sem prejuízo de outras definições, conceitos como “narrativas visuais” e “produtos culturais a que (quase) todos têm acesso e que competem diretamente com as narrativas literárias no gosto do público consumidor de cultura” (PELLEGRINI, 2003, p. 15). De modo mais amplo, tomei a obra filmica como uma “lição de vida de professores, mas antes de tudo é uma lição de arte” (ARROYO, 2014, p. 126), que contempla também importantes meios para “transmitir as histórias que nossa cultura conta para si mesma – quer elas se desenrolem no presente ou no passado, sejam elas factuais, ficcionais ou uma combinação das duas coisas” (ROSENSTONE, 2015, p. 17).

No bojo dessas inúmeras funcionalidades, e a propor um encontro concorrente entre cinema e educação que resulta em benefícios múltiplos, que vão da fruição estética até a formação (*lato sensu*), enveredei esta abordagem na direção que considera as artes – a exemplo da cinematografia – como a “estética do sensível”, nos termos de Rancière (2009b), cuja partilha, no âmbito social, fomentam e/ou problematizam temas acerca das mais diversas “histórias imaginárias da ‘modernidade’ artística e dos vãos debates sobre a autonomia da arte ou sua submissão política” (RANCIÈRE, 2009b, p. 26).

Nesse contexto, sirvo-me dos valiosos ensinamentos de Rancière (2009b) no que diz respeito ao poder e à independência das artes, para propor que estas

nunca emprestam às manobras de dominação ou emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem se atribuir repousam sobre a mesma base (RANCIÈRE, 2009b, p. 26).

Outrossim, sobre a própria natureza da arte, invoco, ainda em Rancière (2009b), suas orientações quanto aos modos particulares de ser e fazer das artes, uma vez que

a identificação da arte [...] não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte. A palavra ‘estética’ não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores de arte. Remete, propriamente, ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser de seus objetos. No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, *logos* idêntico a um *pathos*, intenção do intencional etc. (RANCIÈRE, 2009b, p. 32).

Na esteira desses ensinamentos, um encontro entre a arte educacional<sup>42</sup> e a arte cinematográfica, numa relação solidária e verticalmente estabelecida, partilhar o sensível coopera, de um lado, para realçar a “educação problematizadora” idealizada por Freire (2020, p. 107), mais notadamente no sentido “*pronunciar*” novos mundos e encorajar sua modificação no rumo de um “novo *pronunciar*” (ibid., p. 108) e, de outro lado, caminha na direção da fruição artística e do reconhecimento do que Rancière (2009b, p. 37) chama de “inteligência das transformações da arte e de suas relações com as outras esferas da experiência coletiva”.

Para ilustrar essa relação, recorro, analogicamente, à Freire (2020, p. 112) para apontar que cinema e educação sejam “companheiros de *pronúncia* do mundo<sup>43</sup>”, desembocando na “educação autêntica”, que “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (ibid., p. 116).

### 3.2 O lugar da arte cinematográfica na escola

A escola é o espaço em que normalmente ocorre um processo de ensino e aprendizado envolvendo docentes e discentes, cujo objetivo principal é transmitir, compartilhar, adquirir, buscar ou despertar para conhecimentos sobre assuntos variados e/ou aprimorar desempenhos em habilidades cognitivas específicas, seja correlacionadas ao mundo do trabalho, a atitudes que potencializam uma melhor convivência em coletividade, o exercício da cidadania, seja para a autorrealização, melhor compreensão de si e do mundo, bem estar físico e mental ou aquisição de quaisquer outras experiências capazes de contribuir para o alcance de um fim desejado.

Paralelamente, a escola é também um espaço em que fatalmente ocorre uma convivência social (na relação de professores x alunos x e demais membros da escola), que concorre para a exposição e compartilhamento de relatos e experiências individuais e coletivas, fazendo surgir novos conhecimentos sobre outras formas de convivência, culturas e costumes. Nesse ponto, merece destaque, além do aparecimento de novas informações sobre a existência das diversidades até então latentes, o fato de que tais experiências podem despertar para a

---

<sup>42</sup> Aqui utilizado conforme definição de Teixeira; Lopes, org. (2014), como uma “complexa e delicada arte de tecer vidas e identidades humanas”.

<sup>43</sup> O contexto da ideia original de Freire (2020) diz respeito à incompatibilidade da “autossuficiência” com o diálogo. Freire (2020, p. 112) propõe, então, que uma relação que intencione alcançar os oprimidos, deve ser estabelecida de modo vertical, em que se convirjam humildade e diálogo e, enfim, estabeleçam o companheirismo de pronúncia do mundo. Nessa ocasião de encontro, sustenta Freire (Ibid.), “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”.

possibilidade de reconhecimento das situações e/ou condições que indicam que, para além dos muros das escolas e das próprias casas, há outras vidas e outras formas de vivências possíveis.

Sendo o espaço da escola (*stricto sensu*) uma representação fragmentada de uma realidade, é importante que nela sejam inseridos/acrescentados (*lato sensu*) tudo aquilo que possa representar outras realidades ou quaisquer outras informações que contribuam para ampliar o repertório artístico, cultural, social, político, econômico etc., dos envolvidos. Nesse contexto, destaco o uso do cinema na escola como recurso propiciador de novas experiências e uma ferramenta que, pelas vias da interdisciplinaridade e dadas as suas possibilidades como “itinerários de formação” (ALMEIDA, 2014), pode confluir com o desempenho da tarefa docente, levantando inquietações, problematizando, questionando, desconstruindo, construindo, alterando, somando, subvertendo.

Estudiosos como Duarte (2009), Mello et al. (2013), Pimentel (2011), Napolitano (2019), Teixeira et al. (2017), Fresquet (2017), Almeida (2014, 2017), Teixeira e Lopes (org., 2014), Migliorin e Pipano (2020), entre outros, têm contribuído com as discussões acerca dos benefícios da arte cinematográfica sob a ótica das possibilidades de formação que, no cerne da educação, solidariza-se nas tarefas pedagógicas, propondo e/ou problematizando novos mundos.

Na educação brasileira, muitos esforços têm sido envidados em busca de melhorias da qualidade da educação, de modo que o ambiente escolar figure como um espaço com condições humanas dignas e mais propício ao aprendizado. Não obstante as dificuldades com recursos materiais, remuneração e condições de trabalho precárias, a desumanização se coloca como principal obstáculo no processo de ensino e aprendizagem, já que o desafiador contexto tanto dificulta a prática da docência e a aprendizagem dos alunos, quanto praticamente inviabiliza o processo “ensinar-aprender a ser gente” (ARROYO, 2013, p. 64). Nesse caso, a ideia é pacificar o entendimento de que, devido as frequentes mudanças socioculturais e a dinâmica da globalização, é necessário que as pedagogias se tornem mais humanizadas e sincronizadas com as diversidades e o multiculturalismo.

Para tanto, e com o intuito de contribuir para a minimização dos problemas pedagógicos, destaca-se o papel da arte, concebida, a priori, de acordo com a ideia de Gombrich (1979), como possibilidade de indicar eventos bem distintos, ao passo que recomenda a não adoção da concepção de que existe “uma arte com A maiúsculo e a polarização entre, por exemplo, arte erudita versus arte popular, ou arte de elite versus arte de massa” (GOMBRICH *apud* OSINSKI; OLIVEIRA, 2019, p. 7). Nesse sentido, a arte assume um caráter massivo, popular, distanciado da ideia de hierarquia de valor.

Essa ideia de equivalência de valores não afasta, portanto, a importância do senso crítico que deve permear as perspectivas e as atividades envolvendo a arte, principalmente aquela usada no âmbito educacional, que se presume ter funções que transcendam o mero entretenimento. Dado o enfoque aqui tratado na arte cinematográfica, seus usos e recursos devem ser considerados pelo docente do modo mais holístico possível, inclusive no que diz respeito à usabilidade de filmes com temáticas diversificadas e oriundos de várias regiões e de vários países.

A princípio, destaca-se as ideias de “pedagogia cultural”, “crítica cultural do currículo” e “pedagogia da mídia<sup>44</sup>”, traçadas por Silva (2015), em referência às circunstâncias que permeiam a composição do currículo escolar no Brasil. Posteriormente, sobre o uso da arte cinematográfica na escola, e de um ponto de vista mais crítico, o autor cita uma análise crítica de Giroux (1999) sobre as produções artísticas e suas relações com a “pedagogia da mídia”, indicando que

suas análises dos filmes produzidos pela Disney, por exemplo, problematizam a suposta inocência o caráter aparentemente inofensivo e até benigno das produções culturais da poderosa Disney para o público infantil. Em filmes como *A pequena sereia* ou *Aladim*, por exemplo, Giroux vê uma pauta pedagógica carregada de pressupostos etnocêntricos e sexistas que, longe de serem inocentes, moldam as identidades infantis e juvenis de forma bem particular (GIROUX, 1999, *apud* SILVA, 2015, p. 140-141).

Isto posto, e considerando-se a complexidade da cinematografia, trago à baila também a perspectiva adotada por Linhares (2014) em relação ao cinema árabe<sup>45</sup>, cuja aplicabilidade também pode ser estendida às obras de outras nacionalidades (indiana, africana, brasileira, americana, alemã etc.), bem como a ideia de arte e “reprodutibilidade técnica” defendida por Benjamin (2012), perpassando pelo que Almeida (2014) denomina como “pedagogia da escolha” e “possibilidades formativas do cinema”, como forma de ampliar os conhecimentos gerais de mundo e de cultura por parte dos espectadores. Começo, então, pelas ideias de Linhares (2014) sobre a importância do multiculturalismo no meio cinematográfico:

nós que estamos interessados na construção de um outro tipo de globalização – oposto aos controles neoliberais e neoconservadores, sempre prontos a conjugarem seus antagonismos para competir, oprimir, excluir – não podemos deixar de reconhecer, com um júbilo especial, os caminhos que a cinematografia árabe vem edificando em rotas que afirmam a sua singularidade, afastando-se tanto das pirotecnias

---

<sup>44</sup> Termos abordados parcialmente no tópico “menos ‘pedagogização’ e mais arte na escola”. Para maior aprofundamento sobre o tema, ver: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

<sup>45</sup> Análise referente ao filme iraniano *Filhos do paraíso* – tradução livre para “Bacheha-Ye Aseman” – dirigido por Majid Majidi.

*hollywoodianas* como, sobretudo, procurando, com uma atmosfera despojada e sem bravatas, mostrar como latejam, nos diferentes cantos das ruelas e casebres deste mundo, necessidades e desejos de vida que não podem mais ser postergados sem que nos amesquinchemos todos e todas num tipo de genocídio ético e cultural (LINHARES, 2014, p. 156).

A autora segue afirmando que, em relação ao filme *Filhos do Paraíso*, o diretor Majid Majidi encontrou uma forma de acusar as passividades culturais que aprisionam as esperanças e um meio de “convocar-nos a dar-nos as mãos às meninas e aos meninos de nosso tempo, para encorajá-los a falar, a pronunciar as palavras formuladas dos seus problemas e dos seus medos” (LINHARES, 2014, p. 157). Além do contato visual com culturas distintas, as mensagens e as denúncias às mazelas desembocam em outras realidades, estimulando à prática de ações progressistas, solidariedade entre os povos, exercício da cidadania.

Outra consideração relevante diz respeito à reprodutibilidade técnica, apregoada por Benjamin (2012), que afirma que

em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por seus discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, interessados no lucro (BENJAMIN, 2012, p. 180).

Essa ideia remonta ao materialismo que permeia as produções artísticas e culturais de massa, como é o caso do cinema, especialmente no século XXI, chamando a atenção para a necessidade de reflexão sobre as intenções – inclusive aquelas propositalmente omitidas – de determinada obra. Segundo Benjamin (2012), das funções sociais do cinema, a que mais se destaca refere-se à promoção de um equilíbrio entre homem e aparelho, e que

o cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho. Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade (BENJAMIN, 2012, p. 204).

Esse processo ocorre de modo complexo, envolvendo ações e atitudes conscientes e inconscientes, inclusive aquelas que resultam, conforme alerta Benjamin – em análise crítica do personagem cinematográfico camundongo Mickey – em “sonho coletivo”, “hilaridade coletiva” e “psicose de massa”. Nesse sentido, Benjamin (2012, p. 205) explica que

a enorme quantidade de episódios grotescos atualmente consumidos no cinema constituem um índice impressionante dos perigos que ameaçam a humanidade, resultantes das repressões que a civilização traz consigo. Os filmes grotescos dos

Estados Unidos, e os filmes de Disney, produzem uma explosão terapêutica do inconsciente. Seu precursor foi o excêntrico.

Nesse contexto de globalização desenfreada, em que o conceito de quantidade tende a substituir/ofuscar o de qualidade<sup>46</sup>, a arte pode mostrar-se tendenciosa ao atendimento dos apelos capitalistas. Assim, espectadores do cinema podem ser considerados meros consumidores de arte cinematográfica, podendo ser manipulados em função de ideais materialistas, estimulados à aceitação tácita e acrítica de fatos que requerem posturas mais enérgicas por parte dos espectadores/seres humanos etc. Nesse contexto, as atividades educacionais envolvendo arte devem ser norteadas pelo devido senso crítico, com capacidade para garantir que o recurso artístico não seja arremessado ao equívoco que Barbosa (2016) chama de “inferiorização curricular<sup>47</sup>” e uma forma de considerar as artes como “SUB-componentes”.

Isto posto, o caráter formativo do cinema pode resultar em “itinerário de formação”, de modo que, como recurso educacional, o cinema não seja considerado como “distração ou passatempo”, o que contribui para que o cinema fique reduzido uma espécie de “intervalo, de afrouxamento, de descanso entre atividades sérias, importantes, significativas”. O uso da arte cinematográfica com propósitos secundários (ou que possa sugerir-la como de menor importância ou vista apenas como produto de consumo, algo efêmero) contribui para processos de irreflexão acerca da própria potência dos recursos artísticos, afastando a possibilidade da fruição estética (ALMEIDA, 2014, p. 6).

Por isso, Almeida (2014, p. 6) explica que “transformar o cinema em atividade de lazer, passatempo, distração é uma forma de anestesiá-lo o espectador” e afastá-lo de sua rotina sem a devida preocupação com a reflexão/pensamento, atitudes que potencializam, segundo o autor, o questionamento do “próprio cotidiano em que vive”. Ainda segundo o autor, esse comportamento ocorre porque os envolvidos aceitam

---

<sup>46</sup> Ver as análises sobre a indústria cultural no mundo contemporâneo, para maior aprofundamento do tema: SILVA JUNIOR, Humberto Alves. Indústria Cultural e Ideologia. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 87, p. 505-516, setembro de 2019. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010349792019000300505&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010349792019000300505&lng=en&nrm=is), acesso: 31 mar. 2020. Epub, 17 fev 2020. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i87.32099>; e TORRE, BRUNA DELLA. Abaixo da Superfície: Adorno e o cinema reconsiderado. **Novos Estudos. CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 477-493, ago/2019. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010133002019000200477&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002019000200477&lng=en&nrm=is), acesso: 31 mar. 2020. Epub, 05 set 2019. <https://doi.org/10.25091/s01013300201900020011>.

<sup>47</sup> Considerando como uma estratégia proposital para desestimular a inserção de Artes no currículo, reduzir gastos com professores etc., a autora afirma que apenas três ocasiões históricas no Brasil demonstraram algum interesse pelas Artes, a saber: Reforma Rui Barbosa (1882-1883); Reforma Fernando de Azevedo (no Distrito Federal) e Reforma de Minas Gerais (1927-1930); e Reforma Curricular nas Escolas Municipais de São Paulo (na Gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, de 1989-1991).

ideológica e esteticamente, com o reforço de dadas convenções, principalmente as produtivistas, que medem o homem pelos resultados de seu trabalho, que entendem formação de maneira instrumental e veiculada à profissão e compreendem a fruição estética propiciada pelas artes como uma atividade ligada ao ócio e à distinção de classe (ALMEIDA, 2014, p. 6).

Por consequência, deixar de lado essa ideia trivial de cinema, representaria o começo de uma mudança no sentido de (re)conhecer o verdadeiro potencial do cinema e de suas possibilidades formativas<sup>48</sup>, admitindo-se sua capacidade de, dentre outros aspectos, influenciar positivamente as atividades em sala de aula.

### 3.3 O cinema em concorrência com as atividades educacionais

Considerado a sétima arte, o cinema contempla elementos da fotografia (imagem), música (trilha sonora), literatura (enredo) e pode falar, voluntária ou involuntariamente, sobre todas as demais artes<sup>49</sup>: na dança, como em *Os Embalos de Sábado à Noite* (John Badham) e *Billy Elliot* (Stephen Daldry); no teatro, a exemplo de *Birdman* (Alejandro González Iñárritu) e *Crisântemos Tardios* (Kenji Mizoguchi); na pintura, *Com amor, Van Gogh* (do original: *Loving Vincent*, com direção de Dorota Kobiela e Hugh Welchman) e *Sede de Viver* (Vincent Minelli e George Cukor), além de falar de história em quadrinhos, arquitetura, televisão, *videogames*, multimídia, arte digital.

A cinematografia também se refere à escola (como em *Sociedade dos Poetas Mortos*, do diretor Peter Weir, *Escritores da Liberdade*, dirigido por Richard LaGravenese e *Filhos do Paraíso*, de Majid Majidi), de sociedade, política, cultura, bem como sobre os mais diversos temas sociais. Entrelaçados à vida, “a obra de arte e o indivíduo são uma repetição do processo originário de onde surgiu o mundo, de certa maneira, um anel de onda na onda” (NIETZSCHE, 1988 apud DIAS, 2015, p. 230). Essa relação, segundo Nietzsche<sup>50</sup>, como bem

<sup>48</sup> No assunto que aborda o “o cinema em concorrência com as atividades educacionais”, tratei, mais detalhadamente, sobre cada uma das “possibilidades formativas do cinema” a que Rogério de Almeida (2014, 2017) se refere.

<sup>49</sup> Como exemplo: *Turma da Mônica*, dirigido por Daniel Rezende e *X-Men*, com direção de Bryan Singer (história em quadrinhos); *A Vida é um Sopro*, dirigido por Fabiano Maciel e *Tempo de Recomeçar*, de George Monroe (arquitetura); *Cidade de Deus*, direção de Fernando Meirelles e *Closer*, dirigido por Mike Nichols (fotografia); *Super Mario Bros*, dirigido por Rocky Morton e Annabel Jankel e *Lara Croft – Tomb Raider*, dirigido por Roar Uthaug (*videogame*); *Avatar*, dirigido por James Cameron e *A Lenda de Beowulf*, direção de Robert Zemeckis (artes gráficas computadorizada) etc.

<sup>50</sup> Proposição amparada na obra *A Visão Dionisíaca do Mundo* (NIETZSCHE, 2006).

traduzida por Dias (2015), e em esforço de síntese, significa que “enquanto o homem que sonha joga com a realidade, com a vigília, o artista joga com o sonho”. Assim,

a bela aparência do mundo dos sonhos é condição prévia de toda arte da imagem - seja pintura, seja escultura, seja poesia épica. Enquanto, no estado apolíneo, o homem joga com a realidade, no estado dionisíaco, ou de embriaguez, ele joga com a vontade ou com a própria natureza que nele se revela. Nesse estado de emoção, o artista dionisíaco é levado ao paroxismo de suas faculdades simbólicas; a natureza o força a exprimir-se, a dominar o caos da vontade e a criar um novo mundo de símbolos onde se encontram a dança e a música (NIETZSCHE, 1988 apud DIAS, 2015, p. 230-231).

Essas características, aliadas à gama de (i)numerosas possibilidades, além de conferir à arte cinematográfico um grau elevado de complexidade quanto à forma de ver, viver e fazer cinema, também serve para apresentar à sociedade os seus mais variados recursos, que podem servir de suporte/auxílio para a compreensão de diversas situações existentes nos mais distintos campos sociais, além de acrescentar percepções de vida e de mundo, aumentar repertório de habilidades (pessoais e sociais), bem como ampliar as possibilidades de fruição da estética.

Considerando-se a interdisciplinaridade como o “Santo Graal” da educação na contemporaneidade (MELLO et al., 2013, p. 11), conceber a arte cinematográfica na sala de aula concorre para um reencontro entre a escola e uma cultura que é tanto “cotidiana” quanto “elevada”, já que o cinema é “o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2019, p. 11-12). É graças à amplitude e o caráter multiforme de meios como o cinema que a tarefa docente pode se encaminhar em direção a um novo e mais prazeroso processo de ensino e aprendizagem, aumentando as possibilidades de se vislumbrar perspectivas que perpassam os muros das escolas e adentram outros contextos distintos, despertando para novos comportamentos, ampliando a capacidade de imaginação.

Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. O importante é o professor que queira trabalhar sistematicamente com o cinema se perguntar: qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos? (NAPOLITANO, 2019, p. 12).

As respostas para tais questionamentos servirão como norte para a aplicação das atividades pedagógicas, uma vez que promove uma reflexão no sentido de melhor adequação<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Nesse ponto, minha proposição deve ser entendida não como uma atitude pedagogizada do cinema, mas no sentido da circunspeção, ou seja, como o cuidado de levar à sala de aula conteúdos filmicos extremos: um filme

delas aos contextos (histórico, político, ético, de faixa etária, socioeconômico, de religião, de repertório cultural) em que serão desenvolvidas. Nesse sentido, algumas circunstâncias influenciam diretamente na construção desses ajustes, dentre elas: viabilidade e organização técnica para exibir o filme na sala de aula; as estratégias objetivadas e as ideias a serem aprofundadas; a idade dos alunos e suas equivalências e não equivalências etárias de acordo com cada etapa escolar (ou a série/ano escolar) em que se encontram (NAPOLITANO, 2019, p. 16).

Para além das questões normativas, e mesmo admitindo-se que o “cinema fala da escola desde o fim da Segunda Guerra”, é importante destacar que o objetivo primário da arte cinematográfica deve considerar a fruição artística, ou seja, quando um indivíduo entra em contato com a arte e internaliza mais ou menos sua mensagem artística que, pretensiosa ou despretensiosamente, desperta mais ou menos sensações positivas ou negativas, emoções, inquietações, além de proporcionar aprendizagem e sentimentos mais facilmente possibilitados por meio da estética própria das artes (DUARTE, 2009, p. 69).

Isso porque o cinema, quando colocado à disposição de uma sociedade para apreciação<sup>52</sup>, pode apresentar ou não objetivos comerciais, expor realidades culturais e sociais, servir como mero entretenimento, denunciar, problematizar ou criticar determinada(s) realidade(s), contribuir para a elucidação de assuntos (complexos ou não) ou enaltecer a educação, a tolerância, a solidariedade (ALMEIDA, 2014).

Nessa direção, Carrière (2006, p. 34) explica que

o cinema desempenhou um papel insubstituível na exploração de associações. Em primeiro lugar, porque vive exclusivamente de associações: entre imagens, emoções, personagens. Mas também porque sua técnica e sua linguagem particulares permitiram que ele empreendesse notáveis viagens exploratórias, as quais, sem que nós a percebêssemos, influenciaram todas as artes próximas, talvez até mesmo nossa conduta pessoal.

Corroborando com esse enfoque, Mitterand (2019, p. 22) afirma que

---

de terror ou extrema violência, entendo, é inadequado para crianças, e adolescentes e sexo (quase) explícito ou outros conteúdos eróticos também. Por isso, em nome da sensatez, conteúdos extremados precisam de cuidados especiais, bem como sugiro o atendimento da classificação indicativa, conforme disposto na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente, nas Portarias MJ nº 1.100/2006 e nº 1.220/2007 e no Manual da Nova Classificação Indicativa (Portaria SNJ nº 8/2006).

<sup>52</sup> Nesse aspecto, entendo a arte como uma ferramenta autônoma e sua interpretação, gozo, formação, (des)informação está diretamente relacionada à subjetividade de cada apreciador. No campo educacional, adotei o conceito de Almeida (2014), como “itinerário de formação”, o que implica dizer que “a relação do espectador com o filme é ativa, o cineasta elabora a narrativa, mas é o espectador que recompõe a história, que a traduz. Compreender uma obra, interpretá-la, presume uma atividade formativa, não só pela dimensão cognitiva, de pensamento, mas também por ativar a sensibilidade, a imaginação, isto é, a capacidade de dotar de sentidos a experiência vivida” (ALMEIDA, 2014, p. 13).

o cinema propõe e conjuga vários modos de surgimento de uma verdade e de um sentido: uma história, uma ordem do tempo, uma vivência íntima dos agentes e pacientes do acontecimento, um espaço material socializado com a própria rede de sobre-determinações.

Nesse mesmo mundo, a educação, de um lado, tem como propósito principal (ou pelo menos deveria ter) viabilizar um ensino e aprendizagem o mais holístico possível, capaz de despertar o interesse pelo conhecimento e senso crítico nas pessoas, já que é, com ressalta Matos (2011, p. 11-12), uma “condição indispensável para a construção do ser humano e, portanto, para sua vida em sociedade”, bem como “uma ferramenta através da qual chaves de entendimento serão transmitidas e construídas como mediação para o seu situar-se no mundo”. Também tem como função o combate, no âmbito escolar, às “múltiplas armadilhas que a todo momento são montadas e nas quais muitas vezes caímos sem mesmo perceber” (COIMBRA, 1989, p. 14). Sobre essas artimanhas, Coimbra (1989, p. 15) chama a atenção para as “ingênuas e mesmo idealistas as visões que nos apresentam da instituição escolar”, como é o caso dos “mitos da igualdade social e oportunidades para todos, da neutralidade e cientificidade”, e “que colocam a Escola acima da luta de classes, isolando-a de uma formação social específica”. Do outro lado, o cinema figura como um recurso que “possibilita o exercício de linguagens que permitem a circulação de saberes sob as mais variadas temáticas, em contextos transdisciplinares e multiculturais” (MARTINS; IMBRIZI; GARCIA, 2017, p. 76).

Além disso, o uso do cinema pode fornecer meios para

estreitar e fortalecer os laços existentes com outros dispositivos sociais que a cidade oferece, para além daqueles do contexto universitário [...] o recurso audiovisual tem potencial de abrir espaço para a investigação de formações simbólicas e imaginárias, dado que possibilita a emergência de elementos importantes para a análise dos múltiplos processos inscritos em determinada configuração sociocultural. Ele pode se tornar ao mesmo tempo leitor e intérprete de diferentes realidades, mas também construtor de novas realidades e problematizador de realidades vigentes, superando a distinção rígida entre o processo de investigação e o processo de criação e questionamento dos fenômenos culturais (MARTINS; IMBRIZI; GARCIA, 2017, p. 76-77).

Desse modo, a arte cinematográfica alcança a sala de aula e, solidarizando-se com ela, representa uma alternativa que, além de contribuir para o enriquecimento das atividades (inter)disciplinares *in loco*, também propicia novas, constantes e diversificadas conexões com a educação, tornando cada nova iniciativa um terreno cada vez mais fértil, já que é imbuído de recursos como imagens e sons (FRESQUET, 2017, p. 19).

Fresquet (2017, p. 20) ressalta que, em parceria com o cinema, a educação “se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o ‘faz de conta’ e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento”. Para reforçar essa asserção, e com o intuito de levar mais clareza sobre os sustentáculos do movimento que trata da ligação entre “ensinante” e “aprendente<sup>53</sup>”, a autora se apoia em três crenças defendidas por Migliorin (2010), quando afirma que

a crença no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, da possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar espaços e habitar o tempo. A segunda crença é na escola, como o espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Isto não significa pensar no belo, no conforto ou na harmonia. Significa que é possível inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. A terceira crença, necessária para essa relação do cinema com a escola, é na própria criança, nos jovens e na força do seu encontro com filmes, imagens e sons. Trata-se de uma crença na capacidade de autoria, no gesto emancipado e leitura intelectual e sensível dos filmes, assim como de processos criativos. (MIGLIORIN, 2010 *apud* FRESQUET, 2017, p. 25).

Quando essas crenças incidem sobre uma escola de uma nação situada na periferia do capitalismo (como no caso do Brasil), a adoção de métodos pedagógicos mais humanizados, que Arroyo (2012) chama de “outras pedagogias<sup>54</sup>”, que sejam capazes de atender as necessidades e os anseios dos “outros sujeitos<sup>55</sup>”, mostram-se ainda mais urgentes. Nessa seara, o cinema contribuiria tanto como um recurso para um aprendizado mais dinâmico como para trazer à tona reflexões, problematizações, tensões e questionamentos, que adicionam experiências valiosas à educação, ao ensino e aos envolvidos.

Para isso, de acordo com Fresquet (2017, p. 25), algumas indagações servem para aumentar a discussão sobre a relação entre cinema e educação. A primeira diz respeito à ideia

---

<sup>53</sup> Adriana Fresquet (2017, p. 21) se vale da definição proposta pela psicopedagoga e psicanalista argentina Alicia Fernandez para explicar que todo professor é um “ensinante”/“aprendente” e todo aluno é um “aprendente”/“ensinante” e acrescenta que a referida expressão compreende “o estado permanente, dinâmico e interativo do ensinar e do aprender”.

<sup>54</sup> Arroyo (2012) sugere pedagogias que possam desestabilizar as teorias pedagógicas em voga no Brasil e que passem a vislumbrar os “coletivos em movimento”. Além disso, propõe que “tanto para a pedagogia escolar como para a educação popular a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta, trabalhadores, classes, grupos sociais, étnicos, raciais e, sobretudo, a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos [...] Para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras e desumanizadoras presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos” (ARROYO, 2012, p. 28-29).

<sup>55</sup> Refere-se aos “quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista, negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade... Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas educativas se mostrando presentes, visíveis, resistente” (ARROYO, 2012, p. 25-26).

de competência do cinema, capaz de suprir os assuntos de cada disciplina integralmente, solucionando todos os problemas atuais da educação básica. Outra indagação incide na permissibilidade da escola para a vivência e experiência artística, de modo que suas expressões e provocações ocorram sem repressões e de modo fluido. A última trata da possível passividade de uma criança habituada e entorpecida pelos programas televisivos, cuja consequência tende a se revelar no baixo interesse para a exploração do novo, para exercer a imaginação, dificuldade para se concentrar diante de uma arte diferente daquelas que possuem “montagem arrepiantes e/ou aceleradíssimas” e até mesmo para fruição artística.

Ainda de acordo com a autora, quando o cinema entra em convergência com a educação

a relação com o mundo atravessada pela câmera produz uma determinada vivência para o aprendente/espectador criador, que é fortemente transformadora. O tipo de vivência do cinema na educação revela uma potência da imagem cinematográfica, que supera a visão tradicional linguística, semiótica e semiológica, propiciando, no espaço educativo, uma experiência sensível e direta com as obras de arte (FRESQUET, 2017, p. 26).

É importante ressaltar, no entanto, que no contexto educacional esse processo pode não ocorrer com a fluidez esperada, posto que há uma inclinação, por parte das escolas, a refutar a ideia de participar efetivamente das expressões culturais, que tornam o ensino mais dinâmico e mais expressivo, para apenas ecoar e transmitir conteúdos de massa, em grande parte obsoletos e de baixa utilidade (ALMEIDA, 2001, apud NAPOLITANO, 2019, p. 12).

Seguindo os preceitos de Duarte (2009, p. 73), a ideia é que o cinema adentre a sala de aula não como um redentor da qualidade na educação, mas sim como

um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas. Os chamados “filmes de escola” propiciam bons debates sobre os problemas que enfrentamos no dia a dia da atividade educacional. Como a linguagem da maioria deles é simples e de fácil compreensão e o enredo é construído de forma a torná-los acessíveis a pessoas de todas as idades, em geral, eles podem ser exibidos a estudantes de quase todos os níveis de ensino. Tudo depende dos objetivos que orientam a escolha dos conteúdos com os quais se deseja trabalhar – relação professor/aluno, currículo, imagens de professores, prática pedagógica, conflitos, etc. – e da forma de abordá-los.

Para que o objetivo didático seja mais facilmente alcançado com o auxílio do filme e para não amesquinhar o poder do cinema, é importante que o professor tenha noções sobre a história e outros assuntos que permeiam essa arte, tanto para melhor aproveitar seus recursos como para formar concepções críticas acerca da sua estética, sua qualidade e nuances e, assim,

poder vislumbrar o “o imenso poder de atração e indiscutível potencial criativo” dessa importante arte visual (DUARTE, 2009, p. 82).

Assim como em outras áreas, à medida que um espectador aumenta sua compreensão sobre a cinematografia e as linguagens do cinema, desloca-se na direção do amadurecimento artístico, aqui entendido como a capacidade crítica e a consciência que o espectador tem para a apreciação e/ou problematização desta arte. Além disso, Duarte (2009, p. 83), sustenta que

o gosto pela arte cinematográfica é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte e se constrói ao longo de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com filmes. Aprende-se a apreciar filmes e a desenvolver critérios de julgamento na companhia de quem já aprecia cinema, transitando por ambientes em que esta prática é estimulada e valorizada.

Por esse motivo, especialmente na educação básica, o ofício docente que envolve cinema pode resultar ainda mais valioso na medida em que acrescentar conhecimentos que contribuam para uma vivência mais íntima com as artes. A intenção, portanto, conforme sugerem Azevedo et al. (2017, p. 27), contribui para a construção de um cenário de valorização das artes e propiciar uma formação mais dinâmica e prazerosa, com contribuições significativas dentro e fora da sala de aula, posto que “nos vastos e diversos tempos e espaços de seus viveres; em situações singulares; tanto quanto globalizados, conectados em redes ou no convívio presencial, as professoras e os professores encontram o cinema”.

Outrossim, essa contribuição pedagógica que se busca nos filmes desvia-se das abordagens que relegam ao filme um “caráter predominantemente instrumental aos conteúdos disciplinares” (LEAL et al., 2017, p. 54) e ingressa em um contexto social em que docentes e alunos estão inseridos. Nesse ínterim, contribui para uma compreensão mais crítica do referido contexto, ao mesmo tempo que, por ser uma mídia de comunicação de massa, pode “modificar culturas e impor políticas e ideologias diferenciadas ao espectador” (NUNES; DINIZ; BARBOZA, 2017, p. 60-61), ao passo que abastece a educação de uma “sensibilidade estética”, que pode oferecer aos indivíduos “os mais diversos repertórios culturais através da arte cinematográfica” (BREZOLIN *et al.*, 2017, p. 128).

Nesse aspecto, faço uma importante inserção no que diz respeito ao fato de que as atividades pedagógicas envolvendo filmes alcança até mesmo aqueles em que o interesse comercial é preponderante e explícito, notadamente as obras produzidas por *Hollywood*, conforme mostra Veiga-Neto (2014), em sua análise crítica sobre o filme *Gattaca* (Andrew Niccol). O autor considerou a obra nas dimensões micro e macro e observou que a obra

atravessa temas do dia a dia, como família, escola, entre outros, até temas mais complexos, como por exemplo: sociedade, cultura, economia, política.

Sobre o objetivo e a forma de sua análise com fins educacionais, Veiga-Neto (2014) coloca-se no papel do docente quanto assevera que

o que interessa é entender que fui eu quem fez as escolhas e que as estou **descrevendo** e **problematizando** – para quem lê este meu texto – como eu as compreendo; e que tudo isso é feito de modo interessado – um interesse centrado na utilidade pedagógica que vejo naquele produto cultural que escolhi. Ao fazer isso, penso também estar sugerindo outras possibilidades de leituras e de usos do filme e estar provocando para que mais **outras leituras e diferentes usos pedagógicos** sejam feitos (VEIGA-NETO, 2014, p. 75, **grifo meu**).

Essa flexibilidade demonstra que, de modo coordenado, o professor pode lançar mão do recurso cinematográfico com enfoques distintos, ora para problematizar, ora para representar, ora para contemplar e, conseqüentemente, encorajar debates sobre o próprio filme e até a arte que o contempla. Nesse caso, uma das ações do docente poderia ser a indicada pelo PRODOC/FaE/UFGM<sup>56</sup>, que consiste em “trazer” o enredo do filme para a realidade escola, contrapondo-se os eventos<sup>57</sup>, como quando Durkheim (1989) propôs um estudo sobre “religião numa comunidade bem simples, para que despida de adereços, pudesse encontrar seu sentido mais primordial na vida social” (PRODOC/FaE/UFGM, 2014, p. 120).

Na esteira da educação, tais atividades abarcadas pelo cinema surgem, portanto, como uma “lição de vida de professores, mas antes de tudo é uma lição de arte<sup>58</sup>” (ARROYO, 2014, p. 126). Por sua vez, esse preceito serve para que não haja espaço para confusão, apropriação, subestimação ou subutilização de cada arte a cada fazer educacional, e vice-versa, cooperando para que andem de mãos dadas e, juntas, exerçam seus poderes de (trans)formação e quaisquer outras potencialidades.

Nesse cenário de harmonia, as artes se apresentam como parceiras da educação, despertando até mesmo para a fruição estética e para um olhar sobre o viés artístico que a própria tarefa docente possui. Para Arroyo (2014, p. 126-127),

o magistério é uma das artes humanas mais permanentes no longo e tenso processo de humanização. Carrega cuidados, sensibilidades, ternuras, finos tratos. Artes de ensinar e de aprender. Há cor, musicalidade, ritmo, estética no cuidadoso acompanhar da infância. A poesia, o cinema, o romance são algumas das artes que têm se

<sup>56</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFGM.

<sup>57</sup> Para ilustrar melhor a ideia, o PRODOC/FaE/UFGM (2014) comparou a obra Ebrahim Foruzesh, diretor do filme “O jarro”, aos ensinamentos em religião, propostos por Émile Durkheim (1989).

<sup>58</sup> Em referência ao filme *Madadayo* (Akira Kurosawa).

sensibilizado com a poética e estética do magistério [...] O cinema tem de ir à escola. A escola, a pedagogia, a didática, a formação de professores e de alunos têm de ir ao encontro das artes [...] As artes podem mostrar-nos que em nosso ofício há poesia, emoção, fantasia, medo, ternura, tragédia... Materiais riquíssimos para um trato estético [...] O filme nos diz que possivelmente o mais interessante na ida do cinema à escola ou desta ao cinema não sejam as temáticas que cada filme trata, mas as linguagens com que as trata [...] Introduzir-nos suas linguagens, suas sensibilidades, seus olhares. Temas de estudo a escola tem demais. Alguns repetitivos e cansativos. Falta-nos deixarmos contaminar por outras formas de ver, sentir e ler a realidade.

É essa aplicação holística do cinema que confere à educação um aproveitamento maximizado, posto que a não redução desta ferramenta a apenas um assunto ou quaisquer outros engessamentos amplia as condições que Almeida (2014) denomina de “possibilidades formativas do cinema”, sintetizadas a seguir.

De modo “não pedagogizado”, Almeida (2014) sugere que o uso do cinema na sala de aula deve ser orientado como uma espécie de itinerário de formação, de modo que esta ferramenta seja considerada no âmbito educacional sob as seguintes perspectivas: a) como **experiência estética**, pois o relacionamento com a arte fílmica acontece via sentimentos e, atingidos pelas imagens, aumentamos a capacidade de fruição; b) **imersão no imaginário**: o filme realiza uma “mediação simbólica” em sua conexão com o mundo e com toda a sociedade; c) **modelos de existência**: a arte cinematográfica nos confronta com modelos humanos, com os quais nos conectamos por intermédio de assimilação/idealização; d) **formas de pensamento**: não obstante narração fictícia não lidar com concepções, “constitui-se como pensamento, pensa com imagens-movimento e imagens-tempo” (DELEUZE, 1985; 1990 apud ALMEIDA, 2014, p. 16), orientando às múltiplas formas de pensamento, sendo ele mesmo uma ferramenta para o pensamento e, por fim; e) **o dilema se o cinema é mais perigoso que educativo**, cuja resposta dependerá da noção de quem interpreta e se esse dilema é exclusivo dos filmes ou se aplica a toda a realidade. Se a resposta não for excludente (e se aplicar ao real), haverá a necessidade de estabelecer-se uma última “divisão das pedagogias: as que têm por objetivo afirmar o real, mesmo no que têm de desagradável, e as que se contentam com a fantasia de um mundo melhor, ainda que pagando o preço da ilusão” (ALMEIDA, 2014, p. 15-16). Ocupando o devido espaço no âmbito educacional, o cinema se assoma à desafiadora tarefa docente para, concorrentemente, somar esforços para a construção de uma prática educativa mais dinâmica, energizante, colaborativa, fluida, visionária, inclusiva, instigante.

### 3.4 Menos “pedagogização” e mais arte na escola

A realidade das escolas brasileiras (com ênfase para as públicas e do ensino básico) aponta para uma coexistência mesclada, pelo menos no âmbito da sala de aula, de pessoas que pertencem aos mais diversos grupos sociais e econômicos, das mais variadas classes sociais, culturas, etnias, religiões, etc. O espaço da sala de aula é, normalmente, integrado por brancos, negros, afros, indígenas, pobres, de classe média, de elite, pessoas com deficiência, integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), aqueles que se encaixam na denominação de LGBTQI+<sup>59</sup> ou quaisquer outros encaixados na condição que Arroyo (2012) chama de “outros sujeitos”.

Em um país fortemente marcado pelo multiculturalismo, uma das mais nobres funções que pode ser creditada à arte é exatamente a de dar visibilidade a essas variadas culturas existentes dentro ou fora de um país. Nesse aspecto, é importante ressaltar que os produtos artísticos e culturais, assim como as políticas e as práticas no âmbito educacional<sup>60</sup>, influenciam e são influenciados, em maior ou menor grau, pelo contexto histórico, político, socioeconômico e cultural<sup>61</sup>.

Por esse motivo, é importante que as tarefas com arte cinematográfica (e outras ferramentas) no âmbito educacional ensejem o distanciamento, a crítica e a problematização de práticas de reprodução de privilégios socioeconômicos, antidemocráticas e que concorrem para o aumento das desigualdades sociais, desvalorização da vida, intolerâncias e quaisquer outras que atentem contra a dignidade humana. A ênfase dessas atividades, por conseguinte, deve recair na “problematização do mundo”, de que fala Almeida (2014).

Em seu estudo sobre as perspectivas que concorrem para a elaboração das teorias que orientam a construção do currículo – documento que norteia as atividades em sala de aula no Brasil – Silva (2015) apresenta, por meio de uma abordagem crítica, a trajetória que essas orientações pedagógicas percorrem, as influências das relações de poder e outros eventos sociais nesse processo, bem como discorre sobre como ocorre a seleção de determinados temas para integrarem ou não a base curricular, inclusive aquelas que tendem a atender mais aos interesses corporativos do que os anseios da sociedade em geral.

---

<sup>59</sup> Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transexuais, Travesti e Transgêneros, *Queer*, Intersexuais. O sinal “+” engloba todas as outras letras de LBGT2QQAAP, como por exemplo: “A”, que indica “assexualidade” e o “P” para “pansexualidade”.

<sup>60</sup> Para conhecer mais sobre a trajetória histórica da educação brasileira, Cf.: OLIVEIRA, Andréa Maria de Melo Couto de; DUSEK, Patrícia Maria; AVELAR, Kátia Eliane Santos. A trajetória da educação brasileira no contexto econômico. **RBP**AE - v. 35, n. 2, p. 369 - 380, mai./ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.91228>.

<sup>61</sup> Tratarei mais especificamente das influências políticas e do capitalismo no Tópico 3.5, que trata do cinema e da literatura sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Silva (2015) salienta que “a pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia” implica na aproximação entre as manifestações artísticas e culturais e a prática de ensino e aprendizagem na escola, seja influenciando ou sendo influenciada. Nesse mundo em que economia e cultura se confundem, alguns dos efeitos da influência dessa “virada culturalista<sup>62</sup>” nas teorias de currículo foi a redução das fronteiras entre “o conhecimento acadêmico e o escolar”, bem como entre o “conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa” (SILVA, 2015, p. 139). Ainda contribuindo para o assunto, o autor afirma que

todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder. É dessa perspectiva que os Estudos Culturais analisam instâncias, instituições e processos culturais aparentemente tão diversos quanto exposições de museus, filmes, livros de ficção, turismo, ciência, televisão, publicidade, medicina, artes visuais, música... Ao abordá-los, todos, como processos culturais orientados por relações sociais assimétricas, a perspectiva dos Estudos Culturais efetua uma espécie de equivalência entre essas diferentes formas culturais. Se é o conceito de “cultura” que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de “pedagogia” que permite que se realize a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. [...] É dessa perspectiva que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extraescolares, como os programas de televisão ou as exposições dos museus, por exemplo, para citar duas instâncias praticamente “opostas” (SILVA, 2015, p. 139).

Nesse caso, conforme explica Silva (2015), a pedagogia escolar e pedagogia cultural seriam semelhantes em formatos e a diferença mais acentuada teria relação com os objetivos<sup>63</sup> de cada uma, e estranha o fato de que a permeabilidade a interpenetração entre as pedagogias culturais, em sentido amplo, e a pedagogia especificamente escolar “têm sido exploradas pelas próprias indústrias culturais que estendem, cada vez mais, seu currículo cultural para o currículo propriamente dito” (SILVA, 2015, p. 141).

Nesse cenário de disputas e acentuadas ocorrências de interesses em relação às orientações curriculares e pedagógicas e aos interesses reais da coletividade, ora convergentes ora antagônicos, chama a atenção a ideia de “pedagogização” do cinema<sup>64</sup>, que considera arte cinematográfica como um instrumento acorrentado ao currículo e uma ferramenta disponível ao professor “que deseja incrementar a sua didática” (NAPOLITANO, 2019, p. 7).

---

<sup>62</sup> Do inglês, *cultural turn*, corresponde, conforme definição de Fredric Jameson (2006), ao momento pós-moderno em que a cultura é fortemente influenciada pela economia e vice-versa. De acordo com Silva (2015, p. 139), as perspectivas dos Estudos Culturais consideram que “todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural”.

<sup>63</sup> Para o autor, um mega investimento financeiro e tecnológico feito em uma obra cultural tende a ter fins comerciais e possuir uma “forma sedutora e irresistível” e, ao apelarem para o “sonho e a imaginação”, estimulam “uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto é mais inconsciente” e que a forma “envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas de crianças e jovens não pode simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo” (SILVA, 2015, p. 140).

<sup>64</sup> Dentre os principais defensores desta corrente estão: Marcos Napolitano (2019) e Leonardo Carmo (2003).

Não obstante às (muito) significativas contribuições de Napolitano (2019) e de outros autores defensores da tese de “pedagogizar” o cinema, bem como para o aumento das discussões acerca da importância dessa arte no campo educacional e produções de conhecimentos sobre a cinematografia, vale lembrar que essa ideia produziria esforços de limitação do uso do cinema que, por si só, como destaca Rodrigues (2014, p. 30) é “um discurso aberto a múltiplas possibilidades significativas”, cuja característica principal é a “polissemia”, que afasta qualquer “uniformidade de interpretação”. Além disso, o sentido do filme “não se encontra numa gramática organizada pelo produtor, diretor ou atores, mas, com força descomunal, na gramática instituída pela inteligibilidade aplicada pelos receptores” (RODRIGUES, 2014, p. 30).

Essa ideia de adequação ao conteúdo disciplinar vai ao encontro de uma busca por homogeneização, feito por meio de um discurso que Sousa (2017, p. 109) define como “supostamente neutro da ciência”, mas que ocupa uma posição privilegiada currículo escolar. Dessa forma,

os discursos pedagógicos na escola, em geral, são *tomados* por uma funcionalidade que estabelece lugares estanques no *ethos* que relaciona os sujeitos em questão e distribui papéis sobre essa funcionalidade. Os modos de controle ali estabelecidos partem do pressuposto de que haja uma hierarquização dos saberes, em que o grupo gestor, em última instância, é o condutor e quem assegura o valor desses saberes. O professor, no exercício de sua particularidade em sala de aula, cumpre no micro, a passagem do que se espera das abordagens ressoantes do currículo. Trata-se de uma espécie de prática teórica, isto é, o professor realiza em sala de aula, por meio da visibilidade de suas abordagens, os ideais cientificistas (e com isso, é evitado de silêncio quanto a questões fundamentais de gênero, racismo, identidades nacionais etc.) de que se impregnou o currículo (SOUSA, 2017, p. 109).

Esse ato de reduzir o “polissêmico ao comum” tende a impossibilitar uma reflexão sobre as formas de ver e fazer das ciências, capaz de alcançar os indivíduos que vivenciam as situações desafiadoras existentes em uma escola. Assim, a prática pedagógica resta “dessignificada” para docentes e discentes, intensificando as convicções que resultam na “ilusão pedagógica contratual”, ou seja, uma prática que consiste na ideia de que a escola serve para instruir e o aluno, tácita e acriticamente, serve para assimilar tais conteúdos (SOUSA, 2017, p. 113-114).

Esse cenário de atuação limitada por parte de docentes e discentes figura como um terreno fértil para frutificar os ideais de um determinado grupo, cujas aspirações-mor normalmente inclinam-se para uma oposição intencional às práticas que possam suscitar, na coletividade, em atitudes como criticidade e problematização do mundo, inclusive desses interesses de lograr benefício próprio ou em prol de grupos minoritários. Importa ressaltar que

tais interesses são, justamente, materializados por meio de práticas como a de relegar ao segundo plano a magnitude de uma arte como o cinema, retirando-lhe a oportunidade de figurar como uma via de questionamento, formação do senso crítico e outros fatores relevantes, sob a alegação da necessidade exagerada de pertinência ao programa escolar. Na condição que Sousa (2017, p. 114) chama de “caudatário desse não-lugar”,

a entrada do cinema na escola cumpre a função de auxiliar, uma vez que a obra fílmica seria autônoma como produto a ser exibido e, por assim dizer, dispensaria mediação. O professor, pois, não precisaria falar, conduzir o evento, precisaria apenas projetar o filme que, se bem escolhido, diz-se, proporciona a comunicação daquilo que se espera dele, isto é, a afirmação do *mesmo* – o que responde ao desejo de estabilidade da instituição escolar, servindo de veia para a disseminação de remédio moral. O outro modo de uso do filme prever (*sic!*) a sagacidade do professor em extrair mensagens que poderão ser exploradas com fins gerais ou na ilustração de matéria de determinada disciplina. O que foge a um e a outro modo de usar o filme, depende de iniciativa do próprio professor, de tentar desvinculá-lo da relação restrita entre disciplinas e aos conteúdos excessivamente codificados, propondo uma terceira possibilidade (SOUSA, 2017, p. 114).

Na contramão do movimento que pretende sentenciar as artes às jaulas do currículo escolar, estudiosos como Arroyo (2014), Almeida (2014, 2017), Teixeira e Lopes (org., 2014), Sousa (2017), Fresquet (2017), Duarte (2009), dentre outros, apresentam alternativas para a “não pedagogização” do cinema na escola. Para tanto, consideram as artes, mais notadamente a cinematográfica, na sua concepção mais ampla de possibilidades, inclusive quanto à sua capacidade de penetrar as camadas indesejadas, desagradáveis, que provocam inquietudes, asco, emoções, construção e/ou desconstrução ideológica, questionamentos, ou até mesmo se embrenhar naquelas situações em que benefícios e privilégios (socioeconômicos, políticos, culturais etc.) se estabelecem e se perpetuam graças à proteção do manto das omissões, ou, como bem lembra Rancière (2009b, p. 26), exercendo, na mesma base, uma “autonomia de que podem gozar” ou “a subversão que podem se atribuir”.

De fato, em um país marcado por uma profunda desigualdade social, como é o caso do Brasil, o cotidiano da massa populacional, desde a mais tenra idade, normalmente promove (voluntária ou involuntariamente) um confronto com práticas reais como: violências de modo geral, injustiças sociais, sexo (prematuro, indesejado, desprotegido, forçado etc.), abortos, tráfico e consumo de drogas, preconceitos, racismos, desemprego e outras inúmeras mazelas sociais. Sem a pretensão de adentrar no mérito do debate sobre os problemas sociais<sup>65</sup> que

---

<sup>65</sup> O Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD (2017) aponta o Brasil figurando como o sétimo país mais desigual do mundo. Além disso, 1% da população mais rica concentra a maior parcela total da renda existente, o que significa aproximadamente 30% da renda total mundial (MOREIRA, 2019, p. 26). No contexto do Brasil, aproximadamente 20% da população pertence à classe média, apenas 2% à elite e aproximadamente 78% dos brasileiros pertence à classe popular (SOUSA, 2018, p. 22).

assolam a grande massa das pessoas pobres e miseráveis do Brasil, mas de contribuir com os diálogos e reflexões acerca da não pedagogização do cinema, uma vez que a arte cinematográfica pode questionar as práticas contrárias à sociedade de modo geral<sup>66</sup> e contribuir para incitar debates sobre os mais diversos conflitos e problematizar os problemas sociais, introduzo alguns questionamentos que podem aprofundar as discussões sobre esse tema, especialmente no que tange à execução ou não do filme no ambiente escolar:

- i. Que filmes podem ou não podem ser executados em sala de aula e por quê?
- ii. Quem define as faixas etárias que podem assistir a um determinado filme? Com base em qual argumento essa limitação é feita? Por que uma informação não pode ser vista por uma pessoa de 17 (dezessete) anos, mas pode ser vista por uma de 18 (dezoito) anos?
- iii. A violência exibida em *Tropa de Elite* (do diretor José Padilha), por exemplo, é diferente daquela que ocorre, na realidade, no subúrbio do Rio de Janeiro (RJ)? E essa violência real não é presenciada por crianças, adolescentes e jovens que ali moram? Qual a diferença entre assistir a violência (no filme) e presenciar a violência (na realidade)?
- iv. O que distingue a violência do filme com a de jogos virtuais como *Garena Free Fire* e *Call Of Duty*? E por qual motivo esses jogos são amplamente aceitos para crianças e adolescentes? Além disso, o que contribui para que a violência simulada pelo próprio jogador seja ignorada, em termos de classificação indicativa, enquanto a violência idêntica do filme é considerada como preocupante?
- v. As limitações desejadas pelo currículo escolar atendem aos desejos de quem? E são impostas para o bem de quem? Há beneficiados com a exibição ou não de um determinado filme em sala de aula?
- vi. Se a intenção de um filme direcionado para o público infantil e/ou adolescente é preservar a inocência acerca de determinados assuntos, por que é aceitável fazer apelos comerciais (propaganda de produtos e/ou serviços) e estimulá-los ao consumo prematuro?

---

<sup>66</sup> Suarez (2018) defende a tese de “uma práxis de leitura filmica cinematográfica numa perspectiva crítica de educação e cinema na formação de professores”. Pautada na perspectiva de Benjamin (2012), a autora concebe o cinema como “um veículo de emancipação, o qual inaugurou uma nova relação da arte com o mundo. Uma reprodução técnica bastante convincente, o Cinema desencadeia no espectador fenômenos de participação afetiva e perceptiva, a partir de narrativas que alimentam sua imaginação evidenciando assim uma educação emancipadora, como resultado um indivíduo crítico, um indivíduo emancipado. Sobre a Educação e a formação de professores de Artes Visuais, inferimos a grande importância do conhecimento do Cinema, para que ele passe do contexto somente de entretenimento para que seja visto como um veículo que contribua com a formação de uma sociedade emancipada, formada por indivíduos críticos, isto é, um Cinema mais significativo e crítico para a autonomia e sociedade” (SUAREZ, 2018, p. 237).

- vii. Por que a violência vista no *Pica-Pau*<sup>67</sup> (e alguns outros desenhos e animações de *Hollywood* e/ou Disney) são amplamente aceitas para o público infantil? Além disso, os programas televisivos direcionados para as crianças são isentos de violências, preconceitos, assuntos sexuais e outros temas polêmicos? E se fossem isentos, como beneficiariam as crianças?
- viii. A quem interessa as temáticas fantasiosas, notadamente contempladas nos filmes da Disney<sup>68</sup>? Quais as suas contribuições na vida prática das crianças? Por que o relacionamento amoroso da *Cinderela* é aceitável para o público infantil enquanto outros relacionamentos amorosos de outros filmes não o são?
- ix. Há como precisar quem traz mais efeito positivo ou negativo: se a omissão de informações ou sua exposição? Não saber sobre preconceito, por exemplo, impede que uma pessoa não o pratique?
- x. A abordagem sexual de *Sex Education*, criado por Laurie Nunn, estrelada por adolescentes, causaria estranheza para esse público no contexto da escola brasileira? Não seria esse público os maiores beneficiários desse tipo de informação (educação sexual)? O controle e a prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) só se aplicam aos maiores de idade? Informação e prevenção não combinam?
- xi. O que seria um conteúdo benéfico ou maléfico em um filme para exibição em sala de aula? Quem determinou como maléfico ou benéfico? E por quê?
- xii. Que realidades, atitudes, práticas precisam ser ocultadas ou mostradas? Pode a arte ser controlada? Deve a arte passar por um crivo? De quem?

Essas e outras indagações – aqui expostas com o objetivo-mor de subsidiar a reflexão, a problematização e a subversão naquilo que tange à (não) utilidade de determinadas artes – ajudam na construção de ideias mais sólidas sobre as potencialidades desse recurso, dentro ou fora do âmbito escolar, inclusive quanto à sua própria autonomia: o cinema não tem a pretensão de ser necessariamente um recurso feito para a escola, no entanto, a escola tem à sua disposição os inesgotáveis recursos do cinema e, sempre que possível, pode (e deve) “ir ao cinema”, conforme bem lembram Teixeira e Lopes (org., 2014).

Nesse caso, conforme explicam Teixeira e Lopes (org., 2014, p. 11),

---

<sup>67</sup> Uma animação estadunidense, criada por Ben Hardaway, Walter Lantz e Alex Lovy sob o nome original *Woody Woodpecker*.

<sup>68</sup> Como é o caso de *A Pequena Sereia*, *Aladdin*, *A Princesa e o Sapo*, *A Bela e a Fera*, *Branca de Neve os Sete Anões*, *Cinderela*, dentre outros.

não se trata de “escolarizar” o cinema ou de “didatizá-lo”. Não estamos e não queremos concebê-lo e restringi-lo a um instrumento ou recurso didático-escolar, tomando-o como uma estratégia de inovação tecnológica na educação e no ensino. Isso seria reduzi-lo por demais. Ao contrário, por si só, porque permite a experiência estética, porque fecunda e expressa dimensões da sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividade humanas, o cinema é importante para a educação e para os educadores, por ele mesmo, independentemente de ser uma fonte de conhecimento e de servir como recurso didático-pedagógico como introdução a inovações na escola. Com isso não estamos dizendo que o cinema não ensina ou que não possa ser utilizado para tal. [...] A constatação da importância do cinema por si só, qual seja, a necessidade de “formar” a sensibilidade e as capacidades das crianças e jovens para melhor usufruírem e sentirem esta arte e outras, não desconhece nem desconsidera seu caráter pedagógico e até mesmo didático.

A concepção de cinema como arte de autonomia plena e desvinculada, reconhecendo-se as suas inúmeras possibilidades formativas, inclusive aquelas cuja nobreza se acentua ainda mais no âmbito educacional, que é de “exposição do mundo” e “problematização do mundo” (ALMEIDA, 2014, p. 2), devolve a este recurso não somente sua condição de *ser o que é*, como também propicia uma possibilidade de fruição estética ainda mais densa da arte.

Além disso, é importante que o professor perceba que a grandiosidade da arte pode tornar viável até uma abordagem sobre os mais diversificados assuntos das mais diversas disciplinas sem que necessariamente esteja “amarrados<sup>69</sup>” ao tema principal do filme. Nesse aspecto, é fundamental que antes de servir-se do cinema com finalidade pedagógica, o docente tenha uma noção histórica sobre a teoria do cinema, para que não confunda esta arte como um mero “decalque”, uma “ilustração” ou até mesmo um material para quando houver indisposição para dar aula. “Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam. Para fazer uso delas é preciso saber como elas fazem isso” (DUARTE, 2009, p. 76).

De fato, há inúmeras possibilidades de leitura da arte cinematográfica, para além daquelas que reduzem o cinema à mera diversão e entretenimento. Como adverte Rodrigues (2014, p. 43), superar essa ideia infantil sobre a cinematografia contribui para a adoção de uma concepção desta ferramenta como um “discurso estruturado construído como alternativa para transmitir uma mensagem intencionada pelo seu produtor”. Nesse aspecto, segundo o autor, a elevação do filme ao patamar discursivo faz com que a sua interpretação exija um “esforço de desestruturação da linguagem até os mínimos elementos a serem costurados em sua gramática e semântica.

---

<sup>69</sup> Duarte (2009, p. 75) cita como exemplo de “amarra” ao currículo filmes como: *Sociedade dos poetas mortos* (Peter Weir, 1989) e literatura; *Tempos modernos* (Charles Chaplin, 1936) e taylorismo ou industrialização; *Vidas secas* (Nelson Pereira dos Santos, 1963) e caatinga, geografia, etc.

Nesse sentido, é preciso reconhecer o cinema em sua amplitude máxima, para além das paredes das escolas e dos requisitos curriculares, como representante do real (e do não real), mas que, também, problematiza, critica o real, um trajeto educativo em que as rotas são descobertas pelo próprio sujeito que deseja o autoconhecimento. Outrossim, a arte cinematográfica impulsiona as imaginações de mundo, questiona a ordem, é um saber-fazer repleto de valor artístico e de poesia, que critica uma realidade social desagradável e acena para a construção de futuros alternativos, que é inspiração, transpiração, afeto, divide a sensibilidade e, dentre outras inúmeras opções, é uma provocação ao saber (ALMEIDA, 2014, 2017; ARROYO, 2014; TEIXEIRA e LOPES, org., 2014; DUARTE, 2009; SOUSA, 2017).

Para que a relação entre cinema e educação ocorra de modo vertical e não pedagogizada, é importante que a vivência/experiência cinematográfica seja precedida de certa consciência artística<sup>70</sup>, que consiste na capacidade de conhecer em maior profundidade a arte, com atenção aos interesses internos e externos que a influenciam, suas linguagens, seus métodos seus recursos etc. Como ressaltam Marcello e Fisher (2011, p. 58 apud Almeida, 2017, p. 12) “para quem pesquisa e estuda cinema na educação, o primeiro passo é, efetivamente, perceber um filme, entregar-se a ele, e não tentar de imediato interpretar, analisar”.

Outra implicação, explica Almeida (2017, p. 12), é que “entregue às imagens, em estado poético, o espectador pode experimentar esteticamente o cinema, para depois pensá-lo” (ALMEIDA, 2017, p. 12). Essa visão mais globalizada de arte, aliada ao seu não reducionismo, com ênfase para a não amarração ao currículo, amplia as possibilidades educativas e de gozo estético do cinema, uma vez que o que está em voga é a arte por si só e detentora de todas as suas muitas possibilidades. Por isso, não deve ser condicionada somente um conteúdo (por vezes simplório), que é engessado a uma disciplina sobre a qual recaem orientações que tendem a limitar/rejeitar a transcendência do pensamento, do senso crítico, da fruição.

O que não se quer, enfim, é que o cinema seja, no âmbito escolar ou não, reduzido, amarrado ou até mesmo ser ridicularizado, como bem lembrado por Sousa (2017, p. 19), por “ameaçar os bons costumes com algumas cenas ‘inconvenientes’”, por ocasião do “III Congresso Internacional de Educação”, realizado em Bruxelas em 1910. Mais indesejável, ainda, é considerar, portanto, que os filmes sejam “*educativos* apenas na medida em que confirmassem os valores oficiais defendidos pela escola, esta marcada fortemente por uma vertente moralista” (SOUSA, 2017, p. 20).

---

<sup>70</sup> Estudar, conhecer o maior número de nuances das artes eleva a capacidade crítica das pessoas, inclusive para que haja maior fruição e maior viabilidade para determinação dos benefícios e/ou malefícios de uma ou outra produção artística.

### 3.5 Cinema e Literatura sob a ótica da BNCC

No seio do conturbado momento político pós *impeachment* de Dilma Rousseff, uma das primeiras ações do então presidente Michel Temer (PMDB) culminou na controversa Medida Provisória (MP) 746/16<sup>71</sup>, que pretendia reformar o Ensino Médio no Brasil. Na esteira desse contexto problemático, um açodado<sup>72</sup> processo para reformar a Educação Básica Nacional resultou na aprovação – com vinte votos a favor e três contrários – da nova BNCC.

O objetivo da nova BNCC seria o de ajudar

a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escola garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 8).

De acordo com Silva (2018, p. 3), não obstante a aparência moderna e os aspectos inovadores que a BNCC encerra, chama a atenção o fato de que, sob a “aparência de novo”, essa reforma “acoberta velhos discursos e velhos propósitos” e é demarcada pela “retomada de um empoeirado discurso”, no que se refere às iniciativas de normatização/regulamentação do Ensino Médio, pelo Governo Federal do Brasil. Antes de adentrar o assunto que trata da relação da BNCC com a literatura e o cinema, faço duas inserções que ajudam a clarear esse contexto.

<sup>71</sup> Dentre as ações, a MP previa incorporar Artes e Educação Física ao currículo de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês; a adoção facultativa das disciplinas Sociologia e Filosofia; alterações sobre a flexibilização do currículo (antes, 50% do conteúdo obrigatório era definido pela BNCC e, após a MP, o percentual subiu para 60%) e; a ideia do professor “com notório saber”, o que, eventualmente, dispensaria uma formação mais completa na área de atuação.

<sup>72</sup> Arquetizada sem a presença efetiva de professores, alunos, pais de alunos e outros segmentos importantes para o âmbito educacional, o processo com vistas à implantação da BNCC se deu por caminhos encurtados. Peres e Semis (2018) ressaltaram, por ocasião da segunda audiência da Base do Ensino Médio (realizada em São Paulo), que tal evento foi marcado por um protesto realizado por professores, que resultou inclusive na suspensão da audiência. Além disso, membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) estavam divididos sobre “a legitimidade do ato”. Na mesma ocasião, segundo Peres e Semis (2018), Márcia Ângela Aguiar, conselheira do CNE, ressaltou que as mensagens dos protestos apontavam para as inconsistências do processo que visava a implantação da BNCC, especialmente pelo fato “de que o tempo de aprovação estava sendo rápido demais e a proposta da Base estava fragmentado, visto que o Ensino Médio não estava sendo discutido em conjunto com as outras etapas”. Para adentrar a esse tema, Cf. PERES, Paula; SEMIS, Laís. Nova Escola. BNCC: protesto de professores paralisa discussão do Ensino Médio. Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/11851/bncc-audiencia-e-cancelada-apos-protesto-de-professores-e-estudantes#\\_=\\_](https://novaescola.org.br/conteudo/11851/bncc-audiencia-e-cancelada-apos-protesto-de-professores-e-estudantes#_=_), acesso: 27 abr. 2021.

Uma delas, diz respeito às suas características; a outra, sobre o contexto político de edição textual da norma (BNCC).

Silva (2018, p. 45) questiona as concepções que giram ao redor de uma “política curricular”, como no caso da BNCC. Para a autora,

A primeira indagação diz respeito à sua ‘natureza’: *mais prescritiva ou menos prescritiva?* Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como acabou constando do Documento da BNCC é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a *uma formação sob controle* [...] os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames (SILVA, 2018, p. 45-46).

Esse cenário contribui para a “formação de política curricular oficial como listagens de objetivos ou de competências” (SILVA, 2018, p. 6) que acarreta, dentre outras consequências, no aumento das disparidades educacionais vigentes. Isso porque a concepção de um currículo nacionalmente padronizado caminha na contramão de uma realidade fortemente marcada pela não linearidade<sup>73</sup>, justamente porque a “padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola” (SILVA, 2015, p. 375).

Sobre a conjuntura de intervenções políticas e de edição de texto que permearam a construção da BNCC, Corrêa e Morgado (2020), no trabalho intitulado *Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro*, traçam uma análise crítica sobre os eventos que contribuíram para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira. Dentre as descobertas, os autores indicam as influências predominantemente do setor privado e da elite do Brasil (operadora e defensora do neoliberalismo). Segundo os autores,

a Fundação Lemann foi a patrocinadora do documento e quem financiou as viagens para os EUA de Agentes Públicos e Políticos, a contratação de pesquisas, da assessoria internacional, dos seminários e eventos e, por último, do Manual de Implementação. Esses patrocínios foram acompanhados de um discurso em que o seu Fundador, um dos homens mais ricos do país, afirmava ter decidido destinar parte de sua fortuna

<sup>73</sup> Para Silva (2018, p. 13), “quando não se considera a necessidade de se partir da escola, o alcance limitado das reformas já está dado no momento mesmo de suas proposições, visto que os educadores reinterpretam os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados; além disso, não se leva em conta, ou se trata como algo de menor importância, as reais condições em que a escola “deverá incorporar” a mudança; obedece-se, assim, a “uma lógica que desconsidera, inclusive que as escolas se diferenciam uma das outras”.

para a filantropia, pelo ‘civismo’ ou pelo ‘altruísmo’, procurando contribuir para a melhoria da educação (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 25).

Sob o manto do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC) agentes públicos e privados, em um processo permeado, como lembram Corrêa e Morgado (2020, p. 19-20) pela “volatilidade” e “por algumas concessões e vontades dos seus protagonistas”, cooperaram para que interesses como o de reduzir a atuação do Estado e tornar a arena de funções básicas do setor público, como no caso da educação, um local profícuo de empreendimentos por parte da iniciativa privada. Ainda conforme os autores, nesse território de disputas, o comando da educação básica arrebatada para si a essência do currículo e, a exemplo de outras épocas e de outras reformas, como a que ocorreu na Ditadura Militar, a ênfase recai na “definição de um mínimo necessário” (id., p. 30-31).

Nesse universo de competições, em que se questiona se as determinações da alta cúpula da educação do Brasil – um país com dimensões continentais – ocorrem em maior ou menor nível na busca por um currículo alinhado, para além das fortes investidas<sup>74</sup> em nome de uma suposta neutralidade política e ideológica<sup>75</sup>, o (não) lugar das Artes no âmbito educacional, ainda que possam assumir certa autonomia, “engendram (e são engendradas) em relações de poder mais amplas que recobrem vários âmbitos da sociedade” (COUTINHO; ALVES, 2020, p. 242).

Primeiramente, a BNCC apoia-se, equivocadamente, no “entendimento de que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro sejam subcomponentes de um componente curricular chamado de Arte” (COUTINHO; ALVES, 2020, p. 248), condição que tanto caracteriza as Artes como caudatárias, como aponta para um regresso no que tange à autonomia,

---

<sup>74</sup> Uma das iniciativas de maior destaque, nesse sentido, é o “Movimento Escola Sem Partido (ESP)”. Idealizado por Miguel Nagib, o movimento diz se inquietar “com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” e com “um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”. Em um dos mais recentes artigos (intitulado “O Pesadelo de Paulo Freire”), publicado no portal do movimento na internet em 2020, Nagib afirma: “justificar a doutrinação pela inexistência da neutralidade é como tentar justificar o roubo pela existência da cobiça.” Disponível em: <http://escolasempartido.org/>, acesso: 29 abr. 2021. Outro grande defensor do ESP é o atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro. Em 2019, à Agência Brasil, o presidente afirmou que “Professor tem que ensinar e não doutrinar” e que “Nós [o Governo] queremos a escola sem partido ou, se tiver partido, que tenha os dois lados. Isso tem que ser. Não pode é ter um lado só na sala de aula. Isso leva ao que nós não queremos”. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-04/bolsonaro-volta-defender-escola-sem-partido>, acesso: 29 abr. 2021.

<sup>75</sup> Em uma análise crítica do “Escola Sem Partido”, Frigotto (2017, p. 16) aponta para “a forma regressiva que assumem as relações sociais classistas no sistema capitalista atual e sua particularidade na realidade como o terreno mais profundo onde se gestam, se articulam e se potenciam os pilares das ditaduras e os reiterados golpes institucionais da classe dominante brasileira e as teses do Escola sem Partido”. Para adensar o tema, Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio (org). ESCOLA “SEM” PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>, acesso: 29 abr. 2021.

potencialidades (inclusive como forma de resistência, leitura e problematização de mundo e realidade), resistência etc., dos recursos artísticos na educação.

Nessa seara, como lembra Peres (2017, p. 29-34),

apesar dessa grande conquista da especificação das linguagens artísticas o componente curricular Arte não é posto como uma área de conhecimentos próprios na BNCC. Não há na BNCC um espaço pleno para uma área do conhecimento que promova a compreensão do mundo por meio da sensibilidade [...] A limitação do espaço da Arte no currículo da Educação Básica é muito simbólica, pois demonstra, de forma clara, que existe a intenção de tolher o potencial do trabalho artístico na escola, perdendo espaço para áreas de conhecimento mais científicas.

Em relação à etapa que corresponde ao Ensino Médio, a BNCC visa “garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 464). Sob a égide da “escola que acolhe as juventudes”, na qual “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (ibid., p. 465), o documento recomenda, dentre alternativas, que a escola se organize de modo “garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (ibid., p. 466).

Em que pese a ideia de centralidade da leitura literária no Ensino Médio, interessa destacar que “das quase 600 páginas do documento da BNCC, quatro são dedicadas à literatura”, fato que denota um “papel menor que vem sendo dado ao seu ensino desde 1999” (IPIRANGA, 2019, p. 106). Se por um lado, o caráter prescritivo, nos termos de Silva (2018), tende a contemplar, de modo estanque, determinados assuntos, por outro, como no caso da literatura, o que se observa é um tratamento genérico, que desobriga o documento de “construir uma lista mínima de conteúdos” nessa área (ibid., p. 106). Além disso, ao justificar a arte literária, a BNCC promove uma rivalidade entre as mais diversas artes, quando alega que,

por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros **gêneros artísticos substitutivos**, como o **cinema** e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2017, p. 499, ênfase acrescentada).

Do lado avesso da equalização de tratamentos entre as artes, posto que fundamenta o insucesso da literatura como decorrência do protagonismo dos “gêneros artísticos substitutivos”, a aplicação da arte literária no âmbito educacional segundo a BNCC implica, pelo menos, duas circunstâncias: ou o texto literário assume o primeiro plano e conquista resultados positivos; ou os seus “substitutos”, cujas potencialidades foram ignoradas, atingem

o pódio e aniquilam as chances de sucesso do opositor. Para além da contenda com outros recursos artísticos, “mesmo em nome de uma educação supostamente crítica, a BNCC precariza a potência de fato formativa do literário e daquilo que não tem uma aplicabilidade imediata” (CECHINEL, 2019, p. 1). A esse fenômeno, Cechinel (2019) dá o nome de “semiformação literária”, ou seja,

não uma formação pela metade, mas sim uma experimentação mediana que situa a literatura num espaço em que suas operações intransitivas são neutralizadas e capturadas por um dispositivo espetacular de usos e funções, meios e fins, competências e habilidades (CECHINEL, 2019, p. 12).

Quanto ao cinema, a BNCC (na parte dedicada ao Ensino Médio), salvo quando o considera uma das alternativas de ameaça ao protagonismo literário, trata o tema de modo tangencial e negligencia o papel desse artifício, relegando-o à condição de caudatário, como descrito por Souza (2017), da literatura.

No campo **artístico-literário**, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a **formas de apropriação** do texto literário, de **produções cinematográficas** e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) **continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas** (BRASIL, 2017, p. 503, ênfase acrescentada).

E mais, sem fazer uma referência direta à arte cinematográfica, o documento aponta uma atividade envolvendo linguagens do cinema, da fotografia, da música, teatro etc., como forma de auxiliar práticas de “leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica”.

(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, **efeitos de sentido** decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, *remix*, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal levando em conta esses **efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação** (BRASIL, 2017, p. 508).

Em relação ao tratamento dedicado ao cinema na BNCC, Cezar Migliorin, Presidente da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE),

demonstrou preocupação<sup>76</sup> com o fato de que o documento excluiu “completamente o cinema como uma arte específica”. Segundo ele,

diversos componentes curriculares lançam mão de filmes de ficção, seriados, documentários para abordarem temas transversais e específicos de diferentes naturezas. O debate teórico que investigamos apontam para uma necessária vivência no âmbito escolar dos dispositivos cinematográficos desde a tenra idade seja para desenvolver a imaginação na Educação Infantil, na elaboração de cenários para o faz de conta, seja para a construção de identidade pessoal e cultural, seja pela singularidade da experiência sensível que o cinema possibilita [...] Como bem é lembrado na proposta de BNC, “a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música)”, pois, também em licenciaturas de cinema. Embora talvez se presuma que “artes visuais” inclua de algum modo ao cinema, ele tem uma especificidade na formação do professor [...] nos preocupa que no momento de construção de uma Base Curricular tão pouca atenção tenho sido dada ao cinema. No nosso entender, a BNC deveria incluir um eixo Cinema e Audiovisual dentro do componente curricular artes, só assim garantiremos uma formação consistente em uma área decisiva da cultura contemporânea, além de uma experiência e uma habilidade em uma dimensão central das linguagens no mundo atual (MIGLIORIN, 2016).

Isto posto, no que concerne ao ensino de literatura, a sensação causada pela BNCC (Ensino Médio) é, como destaca Cechinel (2019, p. 12), a de que “já falhou”, posto que repete, segundo ele, práticas do “produtivismo, da técnica, da competição e, portanto, da violência do *salve-se quem puder*”. Nessas circunstâncias, “resta aos professores, mais uma vez, vestir roupa nova para uma festa na qual ainda não se sentem convivas” (IPIRANGA, 2019, p. 114). E se as “quatro páginas da BNCC” (IPIRANGA, 2019) dedicadas à literatura já causam uma impressão de fiasco, a situação do cinema é indubitavelmente mais incômoda, justamente porque a arte cinematográfica sequer foi “convidada” ao desempenho de um papel de destaque no documento.

Ao menosprezar a potência mobilizadora dessas artes, a BNCC (Ensino Médio) não somente desapossa importantes aliados, como figura em potencial como um sustentáculo do que Bourdieu (2015, p. 296-297) chama de sistema de “reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural”. Isso, porque, como destaca o autor, no caso das sociedades (a exemplo do Brasil) divididas em classes,

a representação da cultura e da transmissão cultural em geral aceita pelos etnólogos [...] baseiam-se no postulado tácito de que as diferentes ações pedagógicas que operam em uma formação social, vale dizer, tanto aquelas que as famílias das diferentes classes sociais exercem como a que a escola exerce, colaboram harmoniosamente na transmissão de um patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do

<sup>76</sup> Cf. nota completa emitida pela SOCINE: MIGLIORIN, Cezar. SOCINE. SOCINE SE POSICIONA SOBRE A INCLUSÃO DO CINEMA E AUDIOVISUAL NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. Disponível em: <https://www.socine.org/2016/03/socine-se-posiciona-sobre-a-inclusao-do-cinema-e-audiovisual-na-base-nacional-curricular-comum/>, acesso: 3 mai. 2021.

conjunto da ‘sociedade’ [...] o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence *realmente* (embora seja *fortemente* oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los (BOURDIEU, 2015, p. 297).

Deixando os alunos das escolas (mais notadamente os da escola pública) às margens de artes como o cinema e a literatura, a BNCC tanto contribui para minar as possibilidades de acessos, especialmente para aqueles pertencentes às classes mais desfavorecidas economicamente, como também reforça as segregações socioculturais e minimiza as possibilidades de compreender e fruir os recursos artísticos em mais profundidade.

No Tópico 4, intitulado “DUAS LEITURAS E UM MUNDO: lendo trechos das obras *Redemoinho* (Villamarim, 2016) e *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), como possibilidade de apreciação estética do filme ao livro”, realizarei leituras analíticas de seis trechos distintos das referidas obras (levando em conta as imagens e os personagens), com fulcro na apreciação estética do cinema ao livro. Para tanto, na busca por um tratamento mais equânime, literatura e cinematografia foram admitidas em potencial como possibilidade formativa (ALMEIDA, 2014, 2017), isto é, como propiciadoras de conhecimentos, meios de representação, ampliação e problematização do mundo e da realidade, bem como viabilizadores da experiência do sensível (RANCIÈRE, 2009b) e outros efeitos decorrentes do poder das artes.

**4 DUAS LEITURAS E UM MUNDO:** a leitura de trechos das obras *Redemoinho* (Villamarim, 2016) e *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005) como possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos

a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

(TODOROV, 2012, p. 23-24).

[...]

O cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética [...] É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo. Uma ideia histórico-social, filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim. Olhares e ideias postos em imagens em movimento, por meio das quais compreendemos e damos sentido às coisas, assim como as ressignificamos e expressamos.

(TEIXEIRA; LOPES, org., 2014, p. 10).

[...]

Porque o cinema é arte coletiva, é partilha do sensível, é pelejar por uma vida melhor e mais bela para as coletividades humanas, juntos filmamos, criamos, registramos. Porque o cinema é reinventar olhares e mundos em invenções coletivas, sem descuidar das ideias, das afeições e dos fazeres particulares, o cinema inspira e transpira.

(TEIXEIRA et. al, 2017, p. 17).

As abordagens clássicas, especialmente em literatura, na sala de aula, têm contribuído para que as experiências artísticas adquiram um caráter que muito se aproximam da mecanicidade (TODOROV, 2012). Como exemplo, há atividades como ler um livro ou ver um filme para construir um determinado trabalho e obter notas; realizar uma leitura “por obrigação” ou em prol do cumprimento de atividades específicas; bem como outras atividades

em que a “pedagogização”, nos termos de Arroyo (2014) e Almeida (2014, 2017), orienta o uso de filmes executados em sala de aula etc.

Nesse contexto, abordagens em literatura e leitura literária, como em Eagleton, Todorov, Cosson, Jouve, Zilberman, Lajolo, Jauss, Iser, Pellegrini etc., têm chamado a atenção para a necessidade de superação de formatos que ora desvalorizam/desestimulam o ato de ler, ora desconsideram/minimizam a própria grandeza do leitor nesse processo ou, nos termos de Todorov (2012), distancia a literatura da vida. Por outro lado, os estudos de Almeida, Castro (org.), Miguel Lopes (org.), Arroyo, Duarte, Pimentel, Fresquet, Daniel Marcolino de Sousa etc., apontam, de um lado, a riqueza da arte cinematográfica e, de outro, o desgaste que acomete o cinema quando, desconsideradas as suas infinitas possibilidades, essa arte é aprisionada às teias do currículo, como nas atividades em que seu uso é apenas um pretexto para alcance de nota, um “descanso” da atividade docente, mero auxílio de um conteúdo ou até mesmo para entretenimento em um horário ocioso.

Isto posto, enveredei essa abordagem para a direção da fruição estética, do gozo artístico ou, como postulado por Rancière (2009b), para a partilha e experiência do sensível e suas implicações no inconsciente estético, alternativa que considero ter um caráter menos maçante/fastidioso, e com possibilidade de ampliação do gozo estético, do senso crítico e da problematização da arte, aumentando as possibilidades de formação e apreciação dos recursos artísticos.

#### **4.1 A Formação do Espectador:** do ver cinema ao letramento cinematográfico

Ao evocar a “acuidade do olhar” e “um desejo de investigação e de descoberta”, Aumont (2004, p. 50-51) destaca a ideia do “olhar variável” e sua funcionalidade perante uma cena/imagem nos âmbitos da cinematografia e da fotografia. O autor busca compreender as mudanças que se dão na atividade do olhar, oportunizadas pelas mais distintas influências correlacionadas às mudanças do fazer artístico e dos meios de se conceber a arte. Para Aumont (id., p. 50), esses novos empreendimentos artísticos contribuíram para que a “função inteira do olhar” se modificasse. Por isso, o autor ressalta que

olhar a natureza ‘tal como ela é’, isso se aprende. A questão não é a de uma objetividade qualquer: nada mais irreal, em certo sentido, do que os arco-íris de Constable, as nuvens de Dahl ou Delacroix, para não falar de Turner. Mas, nesse esforço para apreender, a um só tempo, o momento que foge e compreendê-lo como momento fugidio e qualquer – para se livrar do ‘instante prenante’ –, o que se

constitui é o ver: uma confiança nova dada à visão como instrumento de conhecimento, e por que não de ciência. Aprender olhando, aprender a olhar: é o tema, também gombrichiano, da ‘descoberta do visual pela arte’, da similitude entre ver e compreender. O tema do conhecimento pelas aparências, que é o tema do século XIX, e o do cinema (AUMONT, 2004, p. 51).

Essa relativa preocupação de Aumont (2004) faz sentido diante de um mundo cada vez mais globalizado e com recursos tecnológicos em expansão, fato que Carrière (2006) denomina como “efervescência técnica”, em referência às possibilidades da linguagem e o potencial mobilizador do cinema no mundo pós-moderno<sup>77</sup>. Segundo ele,

o cinema desempenhou um papel insubstituível na exploração de associações. Em primeiro lugar, porque vive exclusivamente de associações: entre imagens, emoções, personagens. Mas também porque sua técnica e sua linguagem particulares permitiram que ele empreendesse notáveis viagens exploratórias, as quais, sem que nós a percebêssemos, influenciaram todas as artes próximas, talvez até mesmo nossa conduta pessoal (CARRIÈRE, 2006, p. 34).

Corroborando com esse pressuposto, Mitterand (2019, p. 22) ressalta que o cinema sugere e une diversos formatos de “uma verdade e de um sentido”: seja uma narrativa, uma organização temporal, “uma vivência íntima dos agentes e pacientes do acontecimento, um espaço material socializado com a própria rede de sobredeterminações”.

Essa potencialidade da arte cinematográfica, por sua vez, tem despertado, especialmente nos últimos tempos, para a incidência de estudos que contemplam a cinematografia desde vieses sociológicos, filosóficos, antropológicos, artísticos, semiológicos até linguísticos, como no caso do letramento cinematográfico. Antes de tratar do tema letramento cinematográfico, destaco duas importantes perspectivas em cinema que contribuem tanto para lançar luz sobre as intencionalidades das abordagens nessa área quanto para chamar a atenção para os estudos com vistas a uma maior fruição estética dessa arte: a primeira, sobre a relação entre cinema e educação; a segunda, acerca da busca por uma observação mais crítica, mais emancipada e mais atenta do cinema, ou, em outras palavras, a “acuidade do olhar”, de que fala Aumont (2004), por parte do espectador.

---

<sup>77</sup> Por essa perspectiva, Jameson (2006, p. 129) trata das transformações da imagem na pós-modernidade. Para ele, os estudos da teoria da visão dependem “necessariamente da elaboração histórica de uma cultura social e de uma experiência social da visão” e que tais teorias pertencem a três distintos momentos históricos: o momento colonial (ou sartreano), o momento burocrático (ou foucaultiano) e o momento pós-moderno. Mais adiante, sob o período contemporâneo, Jameson explica que “a dominação cultural do pós-moderno [...] é, não obstante, duplamente assegurada tanto por meio da criatividade interna quanto da influência externa. Em outras palavras, a onipresença das imagens comerciais norte-americanas (publicidade, filmes, televisão e, principalmente a tecnologia de tais imagens) só pode ter o efeito de superar as formas locais e as tradições nacionais, especificamente as culturas e linguagens regionais. Mas as formas pós-modernas são geradas internamente por meio de uma situação compartilhada ou comum: o confronto com a pós-modernidade econômica e social em todos os seus bons e maus sentidos (JAMESON, 2006, p. 153).

Estudiosos como Fresquet (2017), Duarte (2009), Teixeira e Lopes (org., 2014), Almeida (2014, 2017), dentre outros, têm envidado esforços em trabalhos sobre a temática que engloba cinema e educação, especialmente na direção de que: a) não haja decréscimos no potencial da cinematografia, notadamente ocasionados por circunstâncias por atitudes como relegar o cinema ao “não-lugar” na escola (SOUZA, 2018); b) não se desconsidere ou ignore as inúmeras possibilidades da arte cinematográfica como propiciadora de formação, inclusive com altos benefícios no âmbito educacional (ALMEIDA, 2014; 2017); e c) o filme não seja reduzido a um mero e eventual recurso de serventia auxiliar ao ofício docente, já que as experiências com a cinematografia (dentro ou fora da escola) devem ser, primordialmente, na condição de arte (ARROYO, 2014).

Para Fresquet (2017), a determinação do cinema deve considerar sua consistência de sensibilidade e criatividade. Para a autora, a escola deve ser um “espaço de comunicação e troca de aventuras intelectuais, afetivas e sensíveis” (p. 96) e incorporar “práticas de emancipação intelectual, ética e estética” (p. 112), com o uso do cinema.

Já para Duarte (2009), a concepção do cinema ocorre de um ponto de vista mais sociológico, a começar pela discussão da máxima apregoada por Bourdieu (1979) sobre a “competência para ver”, ou seja, “uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica” (DUARTE, 2009, p. 13). Compreendendo o cinema como prática social, já que seu sentido está diretamente relacionado com a conjuntura em que ele é assistido ou produzido, Duarte (2009) entende que a arte cinematográfica agrega vários contratos sociais, como os que se referem a gênero e sexualidade, política, religião, culturas etc. Por isso, segundo a autora, “ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam” (p. 107).

Não obstante as contribuições de abordagens pedagogizadas<sup>78</sup>, cumpre destacar as prestigiosas concepções de cinema como uma arte dotada de sentidos e significados, que forma e deturpa, que problematiza e simplifica, que é autônoma e subordinada, que é “culto à arte”, mas também é um “culto à ciência”, como bem lembra Xavier (2017, p. 111). Esses enfoques tendem a trazer para o primeiro plano a própria capacidade e pujança das artes.

Para Rancière (2009a, p. 11-12), as artes estão inseridas no âmbito da estética que, segundo ele, é uma área que “não designa a ciência ou a disciplina que se ocupa da arte”, mas sim “um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que procura dizer em

---

<sup>78</sup> Para aprofundar sobre esse tema, Cf. Tópico 3.4 desta Dissertação, intitulado “Menos ‘pedagogização’ e mais arte na escola”.

que elas consistem enquanto coisas do pensamento”. Por isso, presumivelmente, há nessa seara “um regime de pensamento da arte em que o próprio da arte é ser a identidade de um procedimento consciente e de uma produção inconsciente, de uma ação voluntária e de um processo involuntário” (p. 30).

Ao experienciar o sensível, segundo Rancière (2009b, p. 16), é possível “tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce”. Desse modo, conforme o autor, o universo artístico pode suscitar questões que vão desde “a autonomia da arte ou submissão política” (p. 26), já que

as artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem se atribuir repousam sobre a mesma base (RANCIÈRE, 2009b, p. 26).

Também nessa direção, Jameson (2006, 157) entende que o modo como uma obra artística refere-se, seja involuntária ou inconscientemente, a uma determinada conjuntura social, forma o alicerce que, inevitavelmente, serve para estruturar a ideia de uma arte engajada politicamente. Ainda segundo o autor, é exatamente esse o motivo pelo qual as produções que não se originam nos países de Primeiro Mundo são, reiteradamente, “capazes de ser mais situacionais, mais alegóricos do destino nacional e, de fato, da miséria nacional, do que seus equivalentes primeiro-mundistas” (p. 157). Jameson (2006, p. 153) explica que

a dominação cultural do pós-moderno [...] é, não obstante, duplamente assegurada tanto por meio da criatividade interna quanto da influência externa. Em outras palavras, a onipresença das imagens comerciais norte-americanas (publicidade, filmes, televisão e, principalmente a tecnologia de tais imagens) só pode ter o efeito de superar as formas locais e as tradições nacionais, especificamente as culturas e linguagens regionais. Mas as formas pós-modernas são geradas internamente por meio de uma situação compartilhada ou comum: o confronto com a pós-modernidade econômica e social em todos os seus bons e maus sentidos.

Seja como expansão das potencialidades linguísticas (cujo foco é ressaltar a própria linguagem cinematográfica enquanto meio de formação e comunicação), uma experiência do sensível que, se partilhada, nos termos de Rancière (2009b), fornece subsídios para o pensamento e a ação sobre o (in)visível, (in)ditável, que impulsiona à (não)subversão e outras práticas políticas e sociais etc., seja para ampliar as possibilidades formativas e de fruição estética, as perspectivas em letramento cinematográfico acenam na direção do (re)conhecimento da arte cinematográfica como uma ferramenta complexa, dotada de múltiplos recursos e com uso produtivo dentro ou fora do âmbito educacional.

De fato, nos últimos anos, no Brasil, o aumento no número de trabalhos sobre letramento cinematográfico e adaptação cinematográfica em consonância com a educação demonstra tanto a relevância dos temas como a sua efetividade quando aliados ao ensino e aprendizado.

No trabalho intitulado *Na Lousa Um Filme: uma revisão integrativa sobre experiências de letramento cinematográfico na educação brasileira*<sup>79</sup>, notamos que houve, especialmente a partir de 2015, um crescimento significativo nas pesquisas sobre os efeitos do cinema enquanto possibilidade de letramento. Apesar do número “incipiente de trabalhos sobre a relação do cinema com a educação”, há uma concordância, nos estudos, sobre o fato de que a arte cinematográfica figura “como uma rica possibilidade a mais à disposição dos educadores” (SOUSA; LIMA; AGUIAR, 2021, p. 268). Também nesse sentido, foi possível observar que “as muitas possibilidades do cinema despertam para a necessidade de que propostas de relacionar uma arte, como no caso da cinematografia, com a educação sejam concebidas por perspectivas mais abrangentes”, para melhor apreciação dessa arte (SOUSA; LIMA; AGUIAR, 2021, p. 271).

Já no estudo *Adaptação Cinematográfica como Estratégia para o Ensino de Literatura no Ensino Médio: uma revisão integrativa*<sup>80</sup>, buscamos pesquisas que correlacionavam as potencialidades do filme adaptado à educação e o ensino de literatura. Nesse sentido, cumpre ressaltar a baixa exploração, por estudos, no que tange especificamente sobre a relação cinema e ensino de literatura no Brasil. Por outro lado, identificamos

um considerável número de trabalhos científicos que abordam os benefícios dos recursos cinematográficos quando inseridos no ambiente escolar. Tais recursos atendem aos mais diversos objetivos, já que a arte, dada sua complexidade e grandeza, pode atuar em várias áreas da vida humana, especialmente naquelas responsáveis pela criatividade, pelo pensamento e pela emoção (LIMA, SOUSA, CARVALHO, 2021, p. 324).

Na seara dos estudos sobre adaptação cinematográfica relacionada à educação, também notamos que

---

<sup>79</sup> Para conhecer o inteiro teor, Cf. SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; LIMA, Lilian Castelo Branco de; AGUIAR, Mahalla Stephany Feitosa. NA LOUSA UM FILME: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO NA EDUCACAO BRASILEIRA. **ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, [S.l.], n. 16, p. 251 - 274, jun. 2021. ISSN 2525-4529. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2177>, acesso: 16 jul. 2021.

<sup>80</sup> Para conhecer o inteiro teor, Cf. LIMA, Lilian Castelo Branco de; SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito. ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: uma revisão integrativa. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 52, 2021, ISSN 2358-8322. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/index>, acesso: 28 set. 2021.

dentre as ideias propostas pelos autores, merece destaque o uso do filme como estímulo à leitura da obra escrita, como se dá a transposição de elementos literários para as telas e as vantagens de experimentar o cinema em sala de aula [...] os trabalhos analisados também abordam os benefícios que a arte, da qual o cinema faz parte, pode trazer quando inserida no contexto escolar. Nesse caso, o cinema é visto como um recurso que possui um repertório diversificado de possibilidades, capaz de fornecer subsídios que tornam o ensino e a aprendizagem mais ricos e proveitosos (LIMA, SOUSA, CARVALHO, 2021, p. ???).

No cerne de um momento em que Rojo (2012, p. 11) advoga o que denominou de “pedagogia dos multiletramentos”, é cada vez mais importante que a escola procure contemplar o vasto rol de “diversidade cultural e de linguagens” que existe dentro e fora desse ambiente. Para Rojo (2012, p. 11), a ideia é agregar as atividades educacionais com os multiletramentos, de modo a favorecer a “diversidade cultural”, a “diversidade de linguagens”, o “plurilinguismo”, a “multissemiose” etc.

Por sua vez, essas habilidades decorrentes da aquisição dos letramentos múltiplos conduzem no rumo da utilização dos mais diversos tipos de linguagens, dos recursos midiáticos, tecnológicos e audiovisuais, preparando alunos (e não alunos) para enfrentar situações em “diferentes contextos” (ROJO, 2012, p. 13-21). Essas conjunturas, segundo Rojo (2009, p. 106-107), se dão em função das mudanças ocasionadas pela globalização e outros fatores sociais, que

fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

De acordo com Vieira (2015, apud CAVALCANTI JÚNIOR, 2018, p. 12), o cinema é uma arte “cuja mobilidade e facilidade criadora para lidar com essas múltiplas semioses multiplicaram cada vez mais o uso da linguagem multimodal, que tende a se tornar dominante”. Esse fenômeno deve-se ao fato de que a linguagem do cinema é composta de “palavras, imagens, cores, sons e movimentos, característicos dos suportes tecnológicos” (CAVALCANTI JÚNIOR, 2018, p. 12).

Por isso, Cavalcanti Júnior (2018, p. 12-13) explica que,

dado o caráter multimodal e referencial do cinema, seus elementos constitutivos como, roteiro, fotografia, trilha sonora e referências a outras formas de arte e expressão, podem ser utilizados para atrair o jovem para a literatura por meio da construção de referências visuais e análise das diferentes possibilidades narrativas próprias dos textos literário e cinematográfico, criando uma zona de interseção entre

as duas linguagens e servindo como uma ferramenta de incentivo à leitura, especialmente do texto literário [...] o trabalho com o texto literário relacionado aos elementos inerentes ao cinema, como sua composição visual, trilha sonora, figurinos, desenvolvimento do enredo, apresentação dos personagens e fotografia pode tornar o contato com a literatura mais prazeroso, ou seja, faz-se necessário a mediação da leitura por meio da criação de uma zona de interseção entre a linguagem literária e a cinematográfica, uma vez que esta última possui fortes elementos multimodais e referências ao universo cultural em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

Nesse aspecto, o letramento cinematográfico compreende um ensino e aprendizado que busca despertar no espectador/apreciador do cinema uma postura mais criteriosa naquilo que tange à ampliação de percepções e habilidades sobre essa arte, como leitura crítica, visão acurada, compreensão sobre técnicas de filmagens, conceitos, intencionalidade da narrativa etc. Isso contribui para o deslocamento do papel de mero espectador passivo para ativo, de modo que a arte cinematográfica figure tanto como uma possibilidade de fruição artística (COUTO, 2017, p. 19-20), como também, nos termos de Almeida (2014, p. 6), “tela, janela e espelho”, isto é, formação e reflexão sobre o eu, sobre o mundo, sobre as realidades, seja para concordar, questionar, problematizar.

Por esse motivo,

(...) é necessário criar, nos tempos e espaços escolares, dispositivos, atividades, projetos e práticas mediante os quais nossos educandos possam desaprender e aprender com o cinema. Desaprender, porque muitos deles já chegam à escola com o olhar, uma perspectiva, uma compreensão, um gosto produzido pelo consumo rápido, do repetitivo, do descartável que lhes é imposto cotidianamente, das mais variadas formas, pelas imagens veiculadas pela mídia, pela publicidade, pelo cinema e pelo vídeo de puro consumo. (...) se levarmos à escola o mesmo cinema, as mesmas linguagens, aparatos e práticas a que já estão expostos, estaremos apenas reforçando e alargando-o, em processos de restrita reprodução. Ao contrário, entendemos que a escola e a arte na escola deveriam ampliar, interrogar, interpelar a experiência e o que as crianças e os jovens já trazem consigo, fazendo-os desaprender para aprender algo novo, distinto. Como simples reprodução do mundo midiático, a escola não tem sentido, não é necessária. (RAMOS; BRAGA; TEIXEIRA, 2010, p. 35)

Dado o fato de que “o cinema enquanto direito, se efetivará, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do texto fílmico” (COUTO, 2017, p. 48), o letramento cinematográfico significa, portanto, um importante passo na direção de uma compreensão mais aprofundada dos recursos que compõem e permeiam a cinematografia.

#### **4.2 A Formação do Leitor: do ato da leitura ao letramento literário**

De ascendência burguesa, a leitura, no cerne dos países capitalistas, tendeu (e tende) a avantajar-se sobre a oralidade e assumir o protagonismo no que tange ao conhecimento

valorizado. Além disso, aliado à literatura, “o material impresso socialmente mais prestigiado” no Brasil, conforme afirma Zilberman (2012, p. 8-9), esse ato (a leitura) normalmente ocorre com fortes traços elitistas, segue o curso da “reprodução cultural<sup>81</sup>”, de que fala Bourdieu (2015), e se torna um bem praticamente privativo<sup>82</sup> da elite e da classe média brasileira, como demonstrado por Souza (2018).

Nessa seara, Souza (2018, p. 15) explica que a classe social com maior renda, ao “comprar” um tempo mais prolongado para que os filhos se dediquem aos estudos, reproduz os “privilégios, sejam eles positivos ou negativos”. Souza (2018, p. 15-16) segue afirmando que o “aproveitamento do ensino na escola exige uma vivência prévia, no ambiente familiar, de incentivos emocionais e morais”, condição que, segundo o autor, nas classes populares – na qual os integrantes têm a necessidade de trabalhar e estudar desde os 12 ou 13 anos de idade – indica que a “injustiça começa no berço e fica evidente aos 5 anos de idade, quando uns chegam à escola como vencedores e outros como perdedores”.

Situado na periferia do capitalismo e amargando a oitava posição<sup>83</sup> entre os países do mundo com mais analfabetos, o Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo. Além disso, 1% da população mais rica concentra a maior parcela total da renda existente, aproximadamente 30% da renda total brasileira (MOREIRA, 2019, p. 26), cerca de 20% da população pertence à classe média, 2% à elite e em torno de 78% dos brasileiros pertencem à classe popular (SOUZA, 2018, p. 22). Nessa seara de infortúnios sociais, com bem lembrado por Zilberman (2012, p. 8), “o campo da leitura apresenta-se, simultânea e surpreendentemente, não ocupado e já devastado”.

---

<sup>81</sup> Bourdieu (2015, p. 45) explica que a escola, atualmente considerada “libertadora”, tende a se configurar como um dos mais efetivos meios de manutenção social, já que atribui aspecto de legitimidade às diferenças sociais, além de ratificar a “herança cultural” e o “dom social” como sendo um “dom natural”. Isso implicaria na perpetuação de uma educação de qualidade como privilégio daqueles que possuem maior poder aquisitivo e, conseqüentemente, na monopolização do conhecimento, culminando também na responsabilização dos pobres e miseráveis pelos próprios insucessos na busca pelo conhecimento (valorizado). Na prática, Bourdieu (2015, p. 45) explica que “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que um filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de um operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média”.

<sup>82</sup> Para Souza (2018, p. 87), no caso da classe média – classe que, por excelência, detém o capital cultural e conhecimento valorizado – esse privilégio ocorre justamente em decorrência dessa condição. O autor explica que “[...] o acesso privilegiado ao conhecimento valorizado pressupõe uma renda comparativamente maior da família, de modo a comprar o tempo livre dos filhos para que eles se dediquem apenas aos estudos. Reservado às elites e à classe média, este já é um privilégio que invalida qualquer pretensão tola de merecimento e esforço próprio, dado que, no Brasil, os filhos das classes populares são obrigados desde a adolescência a estudar e trabalhar para ajudar em casa – obviamente, na imensa maioria dos casos, acabam não fazendo bem nem uma coisa nem outra” (SOUZA, 2018, p. 142).

<sup>83</sup> Cf. FUENTES, André. **Revista Veja (on-line)**. Brasil é o 8º país com mais adultos analfabetos do mundo. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-do-mundo/>, acesso: 8 jul. 2021.

Nesse sentido, o exercício da leitura, portanto, confere ao leitor uma “função social, para qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 24). Uma das implicações dessa condição, segundo as autoras, é o fato de que a “necessária desenvoltura” da “habilidade de ler” por parte de algumas pessoas reforçou a exigência do seu ensino nas escolas (p. 24). Ainda segundo Lajolo e Zilberman (2019, p. 27),

se é certo que leitores sempre existiram em todas as sociedades nas quais a escrita só se consolidou enquanto código, como se sabe a propósito dos gregos, só existem o *leitor*, enquanto papel de materialidade histórica, e a *leitura*, enquanto prática coletiva, em sociedades de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista. Esta se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da família, do trabalho e da educação [...] a leitura apresenta particularidades concretizadas na conceituação do leitor. Este se configura como sujeito dotado de reações, desejos e vontades, a quem cabe seduzir e convencer.

Em um Brasil profundamente marcado pela desigualdade social<sup>84</sup>, a leitura para cerca de 78% da população, que é pobre ou miserável, normalmente se efetiva, em grande parte, nas muito desgastadas escolas públicas, ou, como ressalta Lajolo (2002, p. 7), “na chamada escola da vida”, por meio da “leitura do voo das arribações que indicam a seca<sup>85</sup>”. Isso ocorre, segundo a autora, porque

ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive [...] como entre tais coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o circo: lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela (LAJOLO, 2002, p. 7).

Para além das questões econômicas e de desigualdade social que assola a população brasileira, cumpre também ressaltar a permanência do que Lajolo (2015, p. 14) chama de “políticas educacionais equivocadas”, que tendem a buscar soluções imediatas e fora da realidade do país<sup>86</sup>, fortalecendo ainda mais a reprodução cultural de que fala Bourdieu (2015) e, conseqüentemente, a manutenção do *status quo* da elite e da classe média no Brasil. Para a autora, esses equívocos normativos da educação devem-se ao fato de que o que há,

<sup>84</sup> O Brasil é o 75º país do mundo em desigualdade social e desenvolvimento humano (PNUD, 2017) e 60º (em um grupo de 76 países) no ranking da educação (OCDE, UNESCO, 2015).

<sup>85</sup> Em referência à obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, sobre a necessidade de um contato maior com o texto literário e, conseqüentemente, entender melhor o mundo à medida em que se lê.

<sup>86</sup> Para aprofundar o assunto, Cf. Tópico 3.5 desta Dissertação, bem como: CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura - Ulbra**, [S.L.], v. 22, n. 50, p. 19-35, 31 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5622>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>, acesso: 27 abr. 2021.

para o professor, é um *script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: a leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para platéias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários, cursos de atualização e congêneres, ou então pesquisas como a que aqui está sendo comentada (LAJOLO, 2002, p. 15).

Como consequência, essa postura afastada do real, além de conferir estranheza ao texto e à atividade de leitura, também desestimula tal prática, uma vez que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (LAJOLO, 2002, p. 15). Do outro lado, o que se busca é, portanto, uma educação que vise, dentre outros resultados, um ensino de qualidade, que corrobore para tornar a democracia um bem acessível a todos e que se apresenta como “um sistema alcançável e exequível” (ZILBERMAN, 2012, p. 54). Tal conquista, por sua vez, tem muita relação com o nível de leitura e de conhecimento que cada cidadão acessa.

Sobre a prática de leitura, Jouve (2002, p. 17) explica que se trata de uma “atividade com várias facetas [...] complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. Para ele, a leitura é,

antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos (JOUVE, 2002, p. 17).

Sobre os impactos desse ato na vida prática das pessoas, Jouve (2002, p. 123) entende que há dois macros propósitos: influenciar e divertir. Assim, segundo ele, se a leitura “é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor” e que essa prática, visível e imediatamente, influencia o leitor, seja para distraí-lo ou entretê-lo. Mas além disso, ressalta Jouve (2002, *ibid.*), não se pode descuidar dos aspectos estratégicos que acompanha os mais diversos textos, que ocultam, sob o manto de “desafios de prazer explícitos (emocionar e distrair)”, “verdadeiros desafios performativos (informar e convencer)” (p. 123). Em suma, a leitura, no que se refere à sua performance, “nunca é uma atividade neutra” (JOUVE, 2002, p. 125).

Nesse sentido, é com o fito de ampliar as possibilidades de leitura, o letramento literário, pelas vias de “uma configuração especial” (COSSON, 2020, p. 12), empenha-se em

novos e mais efetivos métodos de introdução e desenvolvimento do ato de ler. De acordo com Cosson (2020, *ibid.*),

o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade [...] busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.

Nessa mesma direção, Zilberman (2012, p. 171) explica que há mais de dois mil anos os livros direcionados aos alunos “privilegiava o estudo da linguagem verbal”. Rompendo com esse paradigma, o letramento mudou as direções do ensino e incorporou o “saber linguístico”. Por isso, de modo geral, como ressalta Cosson (2020, p. 47), na perspectiva do letramento literário, o “ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário”, uma vez que “é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela”.

Na prática, com vistas ao exercício do letramento literário, Cosson (2020) propõe uma “sequência básica” e uma “expandida”, ambas com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para a leitura integral do texto literário. O autor parte da motivação à leitura até o *feedback*, notadamente realizado pelo docente, ao término da leitura. A sequência básica, por sua vez, é composta de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação corresponde ao primeiro passo e seu objetivo consiste em “preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2020, p. 54). Em seguida, a introdução, conforme Cosson (*id.*, p. 57), corresponde à etapa em que o professor repassa informações, aos alunos, sobre o autor e a obra. Dentre as mais diversas formas para o desempenho dessa etapa, o autor sugere a criação de “círculos de leitura”, a “apresentação física da obra”, “ir à biblioteca para retirada do livro diretamente da estante” (p. 60) etc. Finalmente sobre essa fase, Cosson (*id.*, p. 61) lembra que a ideia é que a “introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”. Sobre a etapa de leitura, a depender do tamanho da obra, pode ser realizado dentro ou fora da escola (COSSON, 2020, p. 62). Além de indicar que o docente pode realizar em sala de aula a leitura de um capítulo ou trecho de capítulo, para “microanálise de recursos expressivos”, Cosson (*id.*, p. 63-64) também sugere que o professor faça o acompanhamento da leitura “por meio dos intervalos”, ou seja, uma ocasião em que ele ajuda os alunos a resolverem/minimizarem as questões e os problemas

que encontraram no texto. Por fim, a interpretação ocorre “com o que somos no momento da leitura” e, por isso, “por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo social” (COSSON, 2020, p. 65), uma vez que

o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória (COSSON, 2020, p. 65).

De modo semelhante, a sequência expandida, se utiliza de todas as etapas da sequência básica e contextualiza a obra sob variadas perspectivas. Além disso, examina a obra com mais critério, inclusive propondo uma segunda interpretação (uma (re)leitura mais analítica da obra).

Outra estratégia significativa indicada por Cosson (2020a, p. 177) são os círculos de leitura. O autor explica que tais atividades conferem aos alunos a “oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio de reflexão coletiva”, bem como maximiza as habilidades de leitura e os conhecimentos literários, além de inúmeras “habilidades sociais” e “competências linguísticas”. Além desses benefícios, Cosson (2020a, *ibid.*) acrescenta que os círculos facilitam no desempenho do “alto raciocínio” e no “domínio da escrita”, fatores que contribuem para incorporar à “formação do leitor o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação”.

Na esteira da educação, o letramento literário segue o curso da vida. Por isso, não se condiciona às paredes da escola, instituição a quem cumpre o ofício de favorecer e fortalecer esse modelo de aprendizagem, já que faculta a apropriação e a internalização daquilo que é estranho, externo (COSSON, 2020, p. 172). Nessa mesma direção, Lajolo (2002, p. 7) entende que, para além dos muros da escola, a leitura se constitui e se expande intermitentemente e, é em um “espiral quase sem fim” que, “do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita”.

### **4.3 Apresentando a Proposta**

Na pequena e pacata Cataguases, uma sociedade marcada pela solidão, o trabalho precário, a desvalia, a desesperança – e outros adjetivos que remetem ao mediano e à deterioração –, convive e entrelaça suas histórias e bagagens de felicidades, tristezas e infernos provisórios. Na cidade, não obstante os aspectos físicos mais interioranos, o modo de vida dos personagens traz marcas de uma urbanização em expansão, posto que há indústria, cinema, rádio, automóveis, trem. As questões socioeconômicas, políticas e culturais citadinas também são realçadas na trama de Ruffato (2005), como o problema com drogas, violências, injustiças sociais, ganâncias, individualismo, marginalização, transgressões (como no caso dos jogos de azar, a prostituição e as usuras).

O Beco do Zé Pinto, por exemplo, é um local precário e que serve de palco para acontecimentos que vão desde a reverência involuntária a uma personalidade (o Zé Pinto) em razão de sua condição social: “Antes, era falar Zé Pinto, que a gente honesta e trabalhadora e os malandros e os vagabundos batiam o queixo” (RUFFATO, 2005, p. 174); até a própria e velada hipocrisia daquele mesmo cidadão (Zé Pinto) autocondecorado como digno de honra:

Confessou a dona Janice, cafetina da Ilha, que estava pensando quem sabe, botar casa para Valdira, escolher um bairro distante. A mulher mirou-o de alto a baixo, espumou, Ficou doido, seu Zé? Quer me desgraçar? Quer se desgraçar? Onde já se viu? Se a dona Maria descobre uma coisa dessas... O senhor perdeu o juízo!, não é possível! Ela é mulher-da-vida, seu Zé! (RUFFATO, 2005, p. 184-185).

No mosaico de Ruffato (2005), o mundo é um inimigo implacável de todos, inclusive do seu Zé Pinto: “[...] *por favor, O Zé Pinto... ele... ele ainda é vivo?* [...] no quarto escuro, abafado, fedendo a mijo recente e azedo de restos de comida [...] Zé Pinto, baba no canto da boca, o corpo penso, inerte.” (RUFFATO, 2005, p. 192). A sensação é a de que na trama de Ruffato (2005) houve uma preocupação, da parte do autor, em urdir, com precisão cirúrgica, a trajetória de cada um de seus personagens. Como os severinos de João Cabral de Melo Neto, todos parecem ser iguais em desgraças, sejam elas decorrentes da pobreza e da miséria, sejam decorrentes das doenças, da solidão, da degradação.

Sobrevivendo em seus infernos particulares, cada um carrega um sentimento que os devasta, em maior ou menor grau. O Luzimar, um pobre que “não tem nem onde cair morto” (RUFFATO, 2005, p. 23), que trabalha duro para garantir o sustento da família. Dona Marta, uma solitária, com o peso da idade nos ombros, de quem, sorratamente, os filhos (Gildo e Gilmar) tiraram o único bem – a casa em que morava sozinha: “[...] Ela disse que vai demolir tudo, a nossa casa e a dela, e construir uma outra maior, no lugar... [...] Demolir, Gildo? Não é possível!” (RUFFATO, 2005, p. 35). Do fardo de uma rotina inclemente, como acontece com

Hélia, “agressiva felicidade [...] ameaço de choro [...] mosquitos dançando no ar [...] olhos sem cor, pele queimada de muitos sóis” (RUFFATO, 2005, p. 69), até o remorso ocasionado pela renegação de um filho (o Marquinho), cuja morte em muito se deveu à falta de cuidados de um pai (o Antônio Português) que, além de ausente, mesmo com recursos, não prestou auxílio para que o filho sobrevivesse: “Antônio, terno-gravata azul escuro, ultrapassa o portal, trôpego, para, a mão esquerda aperta o peito [...] acerca-se do caixãozinho, o corpo se contrai numa dor que sobe arrebatando tudo [...] a escuridão o engole” (RUFFATO, 2005, p. 84), o martírio rigoroso parece ser uma das poucas certezas da vida dessa gente.

Numa seara marcada pela presença latente dos micropoderes<sup>87</sup> e outras manifestações comuns de uma comunidade mais ou menos tranquila, o segundo volume da saga Inferno Provisório – *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005) – se insere na literatura brasileira contemporânea e traz para o cerne do enredo a representação de uma massa tangível (o pobre, o operário, o marginalizado etc.). De igual modo, Villamarim (2016) adaptou, em *Redemoinho*, parte do mosaico proposto por Ruffato e levou condições e modos de vida semelhantes também para as telas do cinema.

Isto posto, esta proposta apresenta a leitura e a análise de três imagens e três personagens da obra fílmica *Redemoinho* (Villamarim, 2016) e seus trechos correspondentes na obra literária *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), com ênfase para apreciação estética do cinema ao livro.

O intuito dessa leitura é destacar: a) algumas formas de linguagem usadas na cinematografia e na literatura; b) métodos e estratégias utilizadas pela literatura e pelo cinema na composição de suas narrativas; c) comparar elementos específicos (como som, imagem, enredo etc.) da obra cinematográfica com seus correspondentes no livro do qual foi adaptada; d) relacionar os signos usados na literatura e no cinema para construção de determinadas cenas; e) estimular a reflexão em imagens, cenas, enredos etc., de obras literárias e cinematográficas.

Diante disso, parti do pressuposto de que a leitura analítica de uma obra ou de trecho dela amplia tanto o conhecimento estrutural dela quanto as possibilidades de fruição artística. Do mesmo modo, a realização de leituras comparadas entre duas ou mais artes amplia os

---

<sup>87</sup> Termo atribuído a Foucault, que indica que as relações de poder entre grupos e pessoas ocorrem sob diversas formas, espalhando-se em todos os ambientes, de modo mais ou menos sutil, impondo ou não regras e comportamentos, limitando mais ou menos direitos, como ocorre, por exemplo, entre a igreja, os representantes da justiça, os patrões, a polícia e até mesmo entre os moradores, como é o caso do poder que Zé Pinto exerce em desfavor dos demais moradores de “seu” Beco. Para aprofundar sobre o assunto, Cf. VARJÃO, S. Micropoderes, macroviolências [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 214 p. ISBN 978-85-232-0919-3, disponível em SciELO Books <http://books.scielo.org>, acesso 6 out. 2020.

horizontes (perspectivas) em relação ao mundo artístico, ao passo que auxilia na aquisição de noções sobre a estética de cada arte e aprimora os juízos de valores sobre elas.

Além disso, um conhecimento mais vasto das técnicas, métodos, estratégias e outros aspectos que permeiam as obras artísticas contribui para o aumento do senso crítico por parte dos seus apreciadores. Ao partilhar o sensível, conforme apregoa Rancière (2009b), ampliam-se as chances de prazer estético (como por exemplo: a fruição do filme ou do livro), ao passo que também pode encorajar o cidadão rumo a uma participação mais ativa em sociedade, quer seja para transgredir, quer seja para apoiar as práticas artísticas, econômicas, políticas, sociais e culturais vigentes.

#### 4.3.1 Caminhos Metodológicos

Esta proposta consiste em duas sugestões de leitura<sup>88</sup>, em sala de aula, de seis trechos da obra fílmica *Redemoinho*<sup>89</sup> (dirigido por José Luiz Villamarim, 2016) e seus trechos correlatos da obra literária *O Mundo Inimigo* (Luiz Ruffato, 2005).

Em razão da dimensão do objeto de estudo ao qual me propus a investigar, notadamente pelo fato de que envolve fenômenos relacionados aos humanos em harmonia com a arte, e por não existir fórmulas exatas para abarcar esse processo, esta sugestão teve como base uma bibliografia concebida predominantemente pelo viés da crítica literária e cinematográfica. Por isso, os procedimentos analíticos aqui apresentados não tiveram a pretensão de contemplar, com rigor, todos os recursos, benefícios, malefícios, nuances e outros aspectos das obras avaliadas e examinadas.

Nesse ponto, apoiado no método fenomenológico, destaco que a intenção ao buscar os estudos que norteiam as leituras fílmica e literária e indicá-las à sala de aula se deu no intuito de fornecer alicerce teórico, livre de verdades absolutas, com aplicação em todos os campos do conhecimento, conforme ensina Gil (2008). Nessa seara, busco apresentar e explorar o objeto de estudo, tanto para que seja conhecido quanto para, com as devidas atualizações, servir de norte na direção de uma eventual experiência. Em suma, esta proposta “não explica

---

<sup>88</sup> Com essas leituras, tenho a modesta pretensão de apresentar apenas duas das inúmeras formas de trabalho com cinema e literatura na sala de aula. Trata-se de amostras simples, que podem ser reproduzidas, comparadas, adaptadas, melhoradas e, principalmente, superadas.

<sup>89</sup> O filme não é recomendado para pessoas menores de 14 (quatorze) anos, de acordo com o Ministério da Justiça. Para consultar a classificação indicativa de uma obra cinematográfica, Cf. BRASIL, Ministério da Justiça. Classificação Indicativa: obras audiovisuais. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsp/ConsultarObraForm.do?inicio\\_action](http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsp/ConsultarObraForm.do?inicio_action), acesso: 28 jul. 2021.

mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência: o objeto” (GIL, 2008, p. 14).

Isso não significa, portanto, que o trabalho ocorra de modo aleatório. Há, nesse caso,

uma tendência orientada totalmente para o objeto. Ou seja, o método fenomenológico limita-se aos aspectos essenciais e intrínsecos do fenômeno, sem lançar mão de deduções ou empirismos, buscando compreendê-lo por meio da intuição, visando apenas o dado, o fenômeno, não importando sua natureza real ou fictícia (PRODANOV; FREITAS, 2016, p. 36).

Isto posto, na alusão à prática, a proposta inclui a ocorrência de, pelo menos, cinco momentos (elencados a seguir), e organizados da forma mais condizente com cada contexto escolar. Para tanto, sugiro que os três primeiros momentos (I, II e III) ocorra de forma colaborativa (professores e alunos realizam a leitura em conjunto) e com duração de até três aulas.

- I. O primeiro momento corresponde à sugestão de uma leitura crítica de um ou mais trechos do filme e do livro selecionados. Nesse ponto, sobre cinema, me guiei pelos estudos de autores como Rancière (2009a, 2009b, 2012, 2015), Didi-Huberman (2013), Alloa (2015), Mitchell (2015), Ismail Xavier (2003, 2017), Aumont (2004), Pellegrini (2003) e outros que, de modo mais específico, entrelaçam cinema e educação, como é o caso de Almeida (2014, 2017), Teixeira (2014), Miguel Lopes (2014), Duarte (2009), Pimentel (2011), Fresquet (2017), Napolitano (2019), dentre outros. Cumpre ressaltar que a escolha dos elementos fílmicos a serem mais enfatizados (som, enredo, imagem, tempo, música, iluminação, cenário, caracterização dos personagens, cores, diálogos, cenas, enquadramentos, temas etc.) poderá ocorrer de forma unilateral (por parte dos docentes) ou convencionalizada, de acordo com as preferências da maioria, entre docentes e discentes. Nesse estudo, a título de ilustração, explorei, de modo mais realçado, as imagens e os personagens do filme *Redemoinho* (Villamarim, 2016). Igualmente, em relação à obra literária, *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), realizei uma proposta de leitura crítica e outra comparativa<sup>90</sup>, nos termos de Scoparo (2017, p. 18), dos seis trechos que serviram de inspiração para o filme citado anteriormente. Para embasar essa tarefa, recorri aos ensinamentos de estudiosos do letramento literário e de

---

<sup>90</sup> De acordo com Scoparo (2017, p. 18-19), dentre outras funções, esse tipo de leitura permite identificar os rumos tomados no processo de adaptação cinematográfica e conhecer mais sobre as linguagens do cinema e da literatura, bem como fornecer subsídios sobre a cinematografia no âmbito da educação.

estratégias de leitura, assim como nas contribuições de Lajolo (2002), Cosson (2020a, 2020b), Zilberman (2012), Lajolo e Zilberman (2019), Perrone-Moisés (2016), Solé (1998) etc.

- II. O segundo refere-se à ocasião em que, na sala de aula, docentes e discentes, colaborativamente, apontarão as semelhanças entre o(s) fragmento(s) escolhido(s) de ambas as obras (fílmica e literária). Nessa ocasião, o docente poderá, oportunamente, aprofundar o assunto sobre as linguagens utilizadas na construção de cada narrativa. Como exemplo: explorar as formas literárias<sup>91</sup> de significação, sobre como uma imagem, uma cena, uma situação etc. são descritas na forma escrita e a aplicação de recursos literários para que um determinado assunto seja comunicado/visualizado. De igual modo, a sugestão estende-se sobre a linguagem cinematográfica: imagem, som, ruído, enquadramento, espaço, tempo, movimento, plano, cenas, enredo etc. O objetivo, nos dois casos, é levar aos alunos uma compreensão mais aprofundada dos recursos utilizados por estas artes para composição de uma narrativa. Nessa tarefa, vale ressaltar, é importante que pontos como intencionalidades, nuances e outros aspectos que permeiam (ou podem permear) uma obra artística, mas que ficam, voluntária ou involuntariamente, “escondidos” sejam também levantados e problematizados em sala de aula – fato que funciona, inclusive, como auxílio para a formação do senso crítico.
- III. No terceiro momento, em sala de aula, as atenções se voltam para as dessemelhanças do(s) mesmo(s) trecho(s) selecionado(s) para a etapa anteriormente citada. Também de forma participativa, professores e alunos apontam o que consideram como diferenças entre o(s) trecho(s) de ambas as obras. Esse momento é oportuno para que sejam aprimorados assuntos como tradução intersemiótica ou adaptação cinematográfica, bem como a estética do filme e a estética da literatura. O momento também é oportuno para tratar de possíveis intenções motivadoras das diferenciações: impossibilidade de transposição de um signo da literatura para o cinema e vice-versa; supressão voluntária ou involuntária de trechos; interesses comerciais; assuntos, em quaisquer das obras, suprimidos por algum motivo etc.
- IV. O quarto momento diz respeito à indicação das obras para leitura e visualização na íntegra, bem como a escolha, pelos alunos, do(s) elemento(s) fílmico(s) e literário(s) que irão abordar em profundidade para apresentar em sala de aula. Nessa etapa, os docentes definirão prazos para as atividades de revisão, acompanhamento e *feedback*

---

<sup>91</sup> Os recursos estilísticos, os gêneros (prosa, poesia, conto, romance etc.), a multissignificação, a estética da literatura, as figuras de linguagem etc.

do conteúdo já abordado, de modo a auxiliar os alunos para a tarefa de análise do(s) elemento(s) escolhido(s) em ambas as obras. Tal tarefa pode ter como escopo: a) identificar os tipos de narrativas em ambas as modalidades artísticas; b) aprofundar as perspectivas críticas no que se refere à intencionalidade das artes; c) as caracterizações dos personagens; d) as linguagens fílmica e literária; e) os temas presentes em cada trecho; f) as estratégias usadas por diretores e escritores para abordar um tema etc.

- V. No quinto e último momento, os discentes, individualmente ou em grupo, apresentarão<sup>92</sup> em sala de aula, a leitura analítica de pelo menos um elemento da cinematografia (imagem, som, figurino, música, efeitos sonoros e visuais etc.) e seu correspondente na literatura. Acreditando ser esta a etapa mais complexa<sup>93</sup>, questões<sup>94</sup> como: prazo de conclusão, aquisição das obras, formatos e métodos de apresentação, dentre outros fatores relevantes, deverão ser acordadas entre professores e alunos, com base no contexto da turma. Após ajustar todos os pontos, cada docente estipula prazos e datas para as apresentações.

As atividades ora destacadas foram concebidas com três macro propósitos. O primeiro, a fruição estética. Tal estética, concordando com Rancière (2009a, p. 11-12), que não significa ciência ou matéria que se dedica à arte, mas uma forma de pensar sobre o mundo das artes e que busca expressar os seus significados enquanto fruto dessa imaginação. O segundo, dar um passo, que tenciona ser gradativo, na direção dos letramentos fílmico e literário. O terceiro, a (re)afirmação da autonomia irrestrita do cinema como arte com incontáveis possibilidades formativas (ALMEIDA, 2014, 2017) dentro ou fora da escola, cujo protagonismo se equipara às demais artes, e que não deve ser condicionado, conforme

---

<sup>92</sup> Para que cada obra seja mais bem explorada, sugiro, além da leitura completa por cada integrante do grupo, que os docentes orientem os discentes quanto a possibilidade de apresentar a obra de modo fragmentado, como por exemplo: um integrante de um determinado grupo fala da representação do som, do tema, do enredo, da imagem, da música, dos atores, no filme, enquanto outro integrante aborda elementos semelhantes encontrado no livro. No ato da apresentação, cada integrante explana sobre um ou mais elementos.

<sup>93</sup> Para o desempenho dessa atividade, é fundamental que os docentes conheçam ou questionem previamente as turmas sobre a viabilidade ou não das leituras fora da sala de aula. Como essa etapa requer a disponibilidade das obras, via doação, empréstimo ou compra, cada docente pode adaptar o desenvolvimento da tarefa da forma que for mais coerente com a realidade da turma.

<sup>94</sup> Por acreditar que a aquisição das obras representa a parte mais difícil dessa trajetória, especialmente no caso do livro *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), obra da literatura brasileira contemporânea, cada docente deve ter métodos bem definidos para superar, se for o caso, esse problema. Por isso, atitudes como: compartilhar livros e filmes entre os alunos, compartilhar acesso provisório aos serviços de *streaming* (para o caso de ver os filmes), verificar disponibilidade das obras literárias nas mais diversas bibliotecas e no Domínio Público, incentivar os alunos a fazerem, com autorização dos pais se for o caso, compra coletiva das obras, bem como adotar quaisquer medidas que possam resultar na aquisição das obras.

preconizado por Sousa (2017, p. 114), à “função de auxiliar”, nem figurando na escola apenas como um “caudatário desse não-lugar”.

#### **4.3.2 A representação imagética no *Redemoinho de Villamarim* e no *Mundo Inimigo de Ruffato*: lendo três imagens fílmicas e seus respectivos trechos literários**

No mundo pós-moderno, a presença massiva do recurso imagético se torna cada vez mais relevante no seio de uma “civilização da imagem” (JOLY, 2012, p. 9) e de uma cultura contemporânea que é “sobretudo visual” (PELLEGRINI, 2003, p. 15). Em razão do reconhecimento desse potencial mobilizador, com influências expressivas nos mais diversos campos das atividades humanas, Mitchell (2015) apresentou o que denominou de *pictorial turn* (virada pictórica), ressaltando o poder das imagens e advogando a necessidade de um tratamento equilibrado entre elas e a linguística.

A intenção, segundo Mitchell (2015), é reduzir as brechas de uma teoria ainda incapaz de alcançar a imagem em toda a sua complexidade. Contrapondo-se à metafísica, que inclusive dá suporte à *linguistic turn* (virada linguística), o autor questiona tanto a sua efetividade quanto a perspectiva que interpreta as imagens como meras reproduções do real. Colocando as imagens no centro, o autor defende uma mudança de enfoque que consiste no deslocamento “do que as imagens fazem para o que elas querem, do poder para o desejo, do modelo de poder dominante, ao qual devemos nos opor, ao modelo subalterno que deve ser interrogado, ou melhor, convidado a falar” (MITCHELL, 2015, p. 171).

Isto posto, me concentrei nos elementos responsáveis por compor a “narrativa visual<sup>95</sup>” (PELLEGRINI, 2003, p. 15) da obra de Ruffato (2005), ao passo que observei algumas técnicas da “narrativa cinematográfica<sup>96</sup>” (SIJLL, 2017) das imagens da obra de Villamarim (2016), selecionadas para este estudo. Nessa tarefa, procurei abranger o maior número de informações presentes nos enquadramentos, ou seja, um conjunto “que compreende tudo o que

---

<sup>95</sup> Destacando um “contexto demonstrativo em vez de um contexto verbal”, Pellegrini (2003, p. 15-16) explica que os elementos do cinema (personagem, caracterização, vestimentas, gestos, expressões faciais etc.) são responsáveis por criar “um conjunto de significados visuais componentes de uma trama”. E lembra também que “cada cena comporta um peso visual e auditivo, este dado pela trilha sonora, que se comunica imediatamente, sem necessidade de palavras. A imagem tem, portanto, seus próprios códigos de interação com o espectador, diversos daqueles que a palavra escrita estabelece com o seu leitor”.

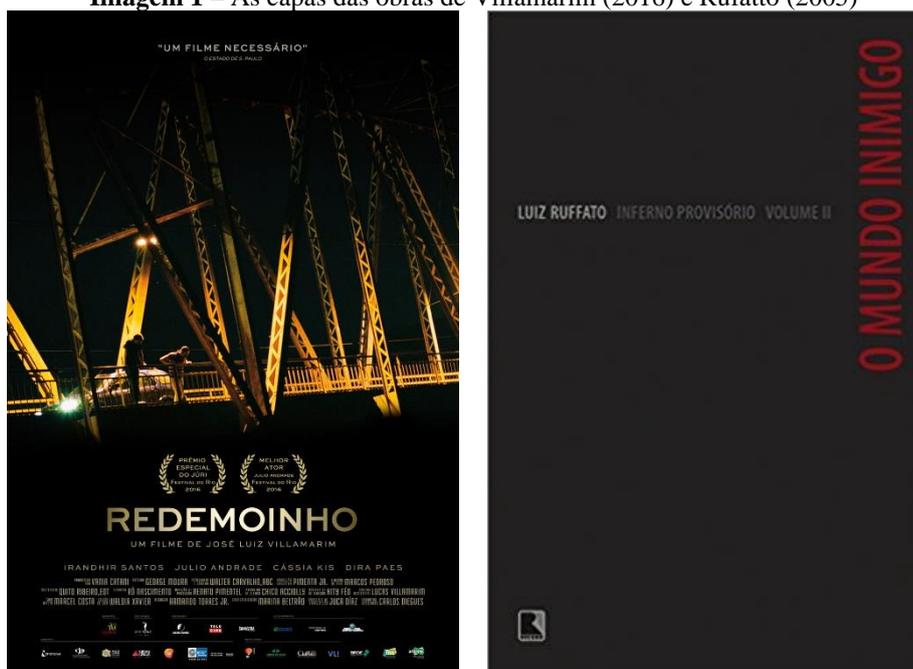
<sup>96</sup> A obra de Sijll (2017) elenca as mais importantes técnicas cinematográficas utilizadas na composição de cenas no cinema. Para a autora (p. 13), “existem centenas de maneiras de transmitir ideias nos filmes; o diálogo é só uma delas”. Por isso, em sua obra, ela reuniu (p. 13) “cem técnicas que não recorrem ao diálogo”, denominadas “não dialogais”, e criou “uma espécie de enciclopédia da narrativa cinematográfica”.

está presente na imagem, cenários, personagens, acessórios” (DELEUZE, 2018, p. 29), a fim de realizar uma leitura mais consistente de ambas as obras.

Antes de me dedicar à leitura das imagens, concordo com Jullier e Marie, (2009, p. 15) sobre o fato de que para o desempenho da tarefa de análise imagética “não existe um código indecifrável, receita milagrosa ou método rígido”. Por esse motivo, pelas vias da emancipação<sup>97</sup> de que fala Rancière (2012, p. 17-20), mas também, nos termos de Joly (2012, p. 43-45), “a serviço de um projeto”, ou seja, levando em conta a complexidade desse elemento e o fato de que “o trabalho do analista é precisamente decifrar as significações que a ‘naturalidade’ aparente das mensagens visuais implica”, procurei explorar mais racionalmente as potências das imagens em suas complexidades.

Na Imagem 1 (a seguir), estão dispostas, da esquerda para a direita, as capas de *Redemoinho* (Villamarim, 2016) e *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005).

**Imagem 1** – As capas das obras de Villamarim (2016) e Ruffato (2005)



Fonte: Villamarim (2016) e Ruffato (2005).

A capa da obra de Villamarim (2016) apresenta uma razoável quantidade de informações e signos. Nela, os “sistemas semióticos”, isto é, as linguagens verbal e visual, de que falam Araújo, Parente e Araújo (2019, p. 725), funcionam tanto para exibir imagens como para apresentar prêmios e outras informações relevantes sobre a obra. Também nesse sentido,

<sup>97</sup> Rancière (2012 p. 23) conceitua emancipação como “o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre os indivíduos e membros de um corpo coletivo”, e explica que “o que aquelas jornadas traziam aos dois correspondentes e a seus semelhantes não era o saber de sua condição e a energia para o trabalho do dia seguinte e a luta por vir”, mas “a reconfiguração aqui e agora da divisão entre espaço e tempo, trabalho e lazer”.

Pietroforte (2007, p. 56) fala da escrita na capa do filme e do livro como “semiótica plástica” (aquela cujo significante é a imagem visual), levando em conta a “cor”, a “forma” e o “tamanho da fonte”.

Pela linguagem verbal, a capa apresenta na parte superior uma crítica proferida por um jornal de grande circulação no Brasil (O Estado de São Paulo). Ao centro, a imagem de uma ponte (linguagem visual), com hastes metálicas iluminadas por luzes amarelas, sobre a qual é possível observar duas pessoas que olham para baixo. Por trás delas, um carro estacionado e com os faróis ligados. Na parte inferior da capa, informações de prêmios conquistados pela obra, informações técnicas (nome de atores e atrizes, diretores, produtores etc., distribuidores e patrocinadores) e, em destaque, o título do filme: REDEMOINHO. No título, o efeito das cores – mais claro no centro e esmaecido proporcionalmente para as margens – confere uma forma circular à palavra, possivelmente em referência ao redemoinho, que ocorre em espiral.

Já a apresentação da obra de Ruffato (2005) possui menor quantidade de detalhes e informações (apenas o nome do autor, o volume da coletânea, o título da obra e a logomarca da editora). Na arte, duas cores se destacam: preta e vermelha. De acordo com Stamato, Staffa e Von Zeidler (2013, p. 4),

ao contrário do que todo mundo pensa as cores são muito mais do que apenas estética, elas possuem significados que vão muito além de nossa visão superficial das coisas. São capazes de influenciar em nossas atitudes e no ambiente em geral, além de atingirem um maior número de pessoas por não possuírem barreiras linguísticas.

Ainda segundo as autoras, à cor preta normalmente são atribuídos significados como “morte, tristeza, sujeira” e sinais de “luto”; e à cor vermelha, “guerra, violência, alerta, calor, perigo, amor”, bem como “sinais de emergência” (p. 7). O fato é que nas duas capas o preto é dominante, uma forma de “minimizar ou amplificar determinados conceitos” (STAMATO; STAFFA; VON ZEIDLER, 2013, p. 7).

Se a partir da observação das capas das obras (Imagem 1) era presumível encontrar, em alguma parte da íntegra das obras, eventos sombrios/tristes, a Imagem 2 (a seguir) é plano de fundo para um desses acontecimentos. Inicialmente, examino as técnicas cinematográficas utilizadas por Villamarim (2016) na construção da cena e, sem seguida, exploro o texto correspondente à ocasião em *O Mundo Inimigo*.

Na Imagem 2 (abaixo), Villamarim (2016) dedica 30 segundos (do 19:14min ao 19:44min do filme). Em contra-plongê – de baixo para cima – um exaustor de teto é percebido e ressaltado tanto pela iluminação que por ele atravessa quanto pela redução da iluminação no

seu entorno. Nessas circunstâncias, o objeto “transmite força [...] fazendo-o parecer dominar o que está abaixo dele” (VAN SIJLL, 2017, p. 200).

**Imagem 2** – Exaustor de teto sobre o porão da casa de Marta (Cássia Kis)



Fonte: Villamarim (2016)

Outra técnica empregada na mesma cena é o elemento que Van Sijll (2017, p. 40) chama de “direcionamento do olhar”. Nesse caso, segundo a autora, “luz e sombra funcionam como sinalizadores visuais” e “o que é importante fica iluminado, o que não é fica no escuro”. Para a autora, a importância dramática desse elemento tem a ver com o direcionamento, isto é, o espectador adquire a noção sobre em que “deve se concentrar”. Reforçando as particularidades comunicativas das imagens, Pellegrini (2003, p. 16) afirma que esse recurso possui “seus próprios códigos de interação com o espectador, diversos daqueles que a palavra escrita estabelece com o seu leitor”. Assim, é a própria representação do exaustor de teto, aliada aos movimentos e iluminação, que produz a mensagem visual.

Em Ruffato (2005, p. 35), o exaustor de teto em destaque na narrativa ganha o nome de “respirador do porão”. Nele, descreve o autor,

em luminosas tardes de janeiro, avessava-se em musculosos caibros sustentando as tábuas do assoalho, em sedosas teias de aranhas acoirisadas, em restos de sujeira que as irmãs varriam para as gretas, em objetos engolidos pela solidão claroescuro, e o que não se enxergava, especulava-se: o que haveria para além da penumbra, para além da abissal escuridão?, onde terminaria aquele escoadouro de silêncios e sombras? (RUFFATO, 2005, p. 35).

Para além do mistério que tal recinto encerra sobre o desaparecimento de Tiquinho – “... Se ele não voltar... a gente não sabe de nada... Ele foi embora e aí não vimos mais ele,

combinado?” (RUFFATO, 2005, p. 37) –, é possível notar a opção de Villamarim (2016) por resgatar e traduzir, da obra inspiradora, alguns conceitos para a linguagem do cinema. Como exemplo, para a “claroescuro” de Ruffato (2005, *ibid.*), Villamarim (2016) utilizou, na construção da cena retratada na Imagem 2, os efeitos da Iluminação de Rembrandt – ou *chiaroscuro* – em referência ao pintor italiano Caravaggio (VAN SIJLL, 2017, p. 238). De acordo com Van Sijll (2017, *ibid.*), esse recurso é empregado em “cenas importantes”, relacionadas a “questões filosóficas fundamentais a respeito do bem e do mal, da vida e da morte”.

Na Imagem 3 (a seguir), um plano americano enquadra Luzimar (Irândhir Santos), apoiado em uma bicicleta, conversando com Marta (Cássia Kis), apoiada em uma vassoura, na calçada em frente à casa dela.

**Imagem 3** – Luzimar (Irândhir Santos) e Marta (Cássia Kis) conversam na calçada



Fonte: Villamarim (2016)

O cenário é composto por uma rua calçada com pedra, árvores e algumas casa vistas em desfoque, um carro ao fundo. Também é possível avistar um trilho sobre o qual passa trens. Posicionados em *two-shot*, ou seja, “quando dois personagens são filmados em um único enquadramento” (VAN SIJLL, 2017, p. 190), Marta e Luzimar falam de temas do cotidiano (casamento, filhos, tempo de infância etc.). De acordo com Van Sijll (2017, *ibid.*), a ocorrência desse tipo de enquadramento sugere “harmonia ou desarmonia”.

Na cena em tela, produzida com filmagem estática, o comportamento e direção do movimento feito pelos personagens indica, segundo Van Sijll (2017, p. 20), situações de “antagonismo, individualismo e conflito”, “mudança, semelhança ou dessemelhança, ou seu

oposto, paralisia”. Como o deslocamento dos personagens se deu da esquerda para a direita (na direção de dentro da casa de Marta), no mesmo eixo (mesma distância focal), pode-se dizer que a situação é de “semelhança” e “confortável” ao espectador. Isso porque, como explica Van Sijll (id., p. 21), “o olhar se move confortavelmente da esquerda para a direita, já que isso imita a leitura. Como o olhar não está tão acostumado a se mover na direção contrária, isso é menos confortável”. Nesse caso, ao optar por esse movimento de personagens, Villamarim (2016) presenteou os espectadores com uma atitude por eles esperadas.

Além dessas observações, outro detalhe importante a acrescentar diz respeito ao ambiente natural em que a cena se passa. Van Sijll (2017, p. 294) destaca que a natureza fornece “infinitas opções narrativas”. A essas opções, a autora indica quatro grupos de coisas: as “que se movem”, as “que produzem som”, as “agregam perigo” e as “que podem servir como metáfora”. Ainda segundo a autora, alguns “elementos móveis visualmente espetaculares”, como é o caso da neve, o vento, o raio, podem “tornar uma cena mais dramática” ou acrescentar a ela informações. Especificamente no caso da cena da Imagem 3, depreende-se como sendo uma metáfora à calma, à forma de vida tranquila e pacata em uma cidade simples e interiorana, normalmente ocupada em sua maioria por gente humilde.

Ao tratar de “metáforas pontuais e redes de metáforas”, Vanoye e Goliot-Lété (2012, p. 61) explicam que no cinema “são as imagens que desfilam e não as palavras”. Isso significa que o efeito provocado por elas produz significados que vão além do “sentido literal”. Dessa forma, para os autores, é a “associação, mais ou menos, estreita, das que rompem o estricto *continuum* narrativo cria uma configuração metafórica (mais do que uma metáfora “pura”)” (p. 61).

A cena correspondente em *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005) remete à ideia de que Villamarim (2016), em *Redemoinho*, procurou agregar algumas semelhanças com a obra de partida. A começar pelo emprego de Luzimar na “Manufatora” (RUFFATO, 2005, p. 15). Na cena em análise, Ruffato (2005, p. 15) narra da seguinte forma:

[...] Luzimar panha a bicicleta, e, devagar, corta a Vila Domingos Lopes [...] cruza a Ponte Nova (o Rio Pomba gordo embaixo), *ah merece coitada depois depois eu dou um jeito*, duvidoso transpõe a Pracinha (moleques zonzem uma bola dente-de-leite), *será que ele empresta?*, entra na Vila Teresa, *assino promissória, com efeito!*, a catraca roda em falso, *merda!*, apeia, fulo, soca o selim, *merda! merda!*, do outro lado, junto ao meio-fio da casa do Gildo e do Gilmar, um Fusca 1300 verde, placa São Paulo, uma mulher varre o passeio, *dona marta?*, os dedos desengancham a corrente, atravessa, “Dona Marta?”, ela espreme os olhinhos atrás das lentes arranhadas, apoia o antebraço na vassoura de piaçaba, “Não está lembrada de mim não? Luzimar... filho do seu Marlindo... da dona Zulmira... A gente morava ali, no Beco do Zé Pinto.” “Ah, meu deus, se alembro! Alembro sim! [...]” “E a sua mãe?” “[...] E a sua irmã?, a...”.

Quando comparadas, ambas as narrativas ocorrem com traços de simplicidade (“bicicleta”, “vila”, “bola dente-de-leite”, “Fusca 1300”, “vassoura de piaçaba” etc.). Algumas dessemelhanças ocorrem em relação ao modelo do carro (um Fusca verde n*O Mundo Inimigo*, um Fiat Palio azul em *Redemoinho*) e à abordagem entre Marta e Luzimar (antes que Luzimar se apresente, Marta o interpela “É Luzimar?!”, indicando facilidade, da parte dela, de reconhecimento). Além disso, não há, na mencionada cena em *Redemoinho*, referências aos “moleques” que jogam “bola dente-de-leite”.

Para além das acareações entre cenas, chama a atenção o fenômeno literário que Schøllhammer (2012) chama de “realismo afetivo”. Isso significa um interesse, por parte dos escritores da literatura brasileira contemporânea, em apelar para o realismo “além da representação” (SCHØLLHAMMER, 2012, p. 129). Ainda segundo o autor, há um interesse em aproximar a literatura da “vida como ela é”, bem como em “depoimentos testemunhais de experiências singulares e exóticas, diários, ensaios ficcionais, relatos de viagem e uso de outras formas híbridas entre ficção e não ficção” (ibid.). O autor acrescenta que

não é de estranhar que a literatura também reflita essa preferência de temas e de conteúdos que nos devolvem uma experiência de leitura em contato com a realidade social, cultural e histórica e seu estudo forma parte de uma compreensão do lugar da produção literária nos circuitos culturais, educacionais e midiáticos em um sentido amplo que não contemple sua especificidade literária (SCHØLLHAMMER, id., ibid).

Por essa razão, assuntos como “exclusão, desigualdade, miséria, crime e violência” contribuíram para formar histórias literárias nos últimos tempos e “definiram o rumo de projetos anteriores sobre a permanência e a transformação da tradição realista da literatura brasileira”. Assim, pelas vias do afeto, a arte literária no Brasil providenciou “um estímulo imaginativo que liga a ética diretamente à estética” (SCHØLLHAMMER, id., p. 144-145). Para Candido (2007, p. 28), esse fenômeno ocorre devido ao “peso do sentimento de missão, que acarretava a obrigação tácita de descrever a realidade imediata, ou exprimir determinados sentimentos de alcance geral”.

Mais especificamente sobre o estilo literário de Luiz Ruffato (e outros autores da literatura brasileira contemporânea), Schøllhammer (2009, p. 15) cita uma “urgência de falar sobre e com o “real””, sobre o viés que denominou como “reinvenção do realismo”, isto é, a

procura de um impacto numa determinada realidade social, ou na busca de se refazer a relação de responsabilidade e solidariedade com os problemas sociais e culturais de seu tempo [...] A literatura que hoje trata dos problemas sociais não exclui a dimensão pessoal e íntima, privilegiando apenas a realidade exterior; o escritor que opta por

ressaltar a experiência subjetiva não ignora a turbulência do contexto social e histórico (SCHØLLHAMMER, 2009, p. 15).

Seja em Ruffato (2005) ou em Villmarim (2016), o sentimento de afetividade/cumplicidade com leitores/espectadores é provocado por meio dos gestos simples e pacíficos/submissos dos personagens: ombros levemente curvados pra baixo, fala em tom ameno e caracterização física despida de glamour/requinte, no caso dos personagens do filme; e no caso do livro, uma narrativa simples e de fácil entendimento, que ressalta personagens e paisagens do cotidiano de uma gente marcada pela pobreza e as dificuldades que dela decorrem.

#### **4.3.3 Propostas com as imagens de *Redemoinho* e seus fragmentos correspondentes em *O Mundo Inimigo* para aplicação em sala de aula no Ensino Médio**

As imagens fornecem inúmeros subsídios ao exercício da imaginação. Seja de modo virtual, como ocorre na cinematografia, ou até mesmo idealizadas no pensamento (como no caso da literatura), elas são capazes de propor um “mundo” que “não rejeita o mundo da lógica”, mas que “joga com ele”, quando “cria lugares dentro dele” e “nos quais obtém sua potência” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 188-189).

Ao serem compartilhadas, oferecem a “experiência do sensível” de que fala Rancière (2009b) e, no “inconsciente estético”, constituem “um modo de pensamento que desenvolve sobre as coisas da arte e procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento” (RANCIÈRE, 2009a, p. 12).

Isto posto, apresento a seguir (Quadro 1), para além da leitura realizada no Tópico 4.2<sup>98</sup>, e não exaustivamente, sugestões com imagens no âmbito da sala de aula:

**Quadro 1** – Apontamentos com o uso de imagens na sala de aula

<b>APONTAMENTOS</b>	
<b>REDEMOINHO (2016)</b>	<b>O MUNDO INIMIGO (2005)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar uma leitura minuciosa da imagem de capa. Ler a imagem junto com os alunos, comentar sobre ela, identificar o máximo de informações do “enquadramento”, isto é, aquilo “que compreende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a obra com base na imagem de capa. Fazer a leitura da imagem junto com os alunos.</li> <li>• Observar como palavras, letras, imagens (quando houver) e cores estão dispostas na capa, inclusive com atenção ao espaço (proporção) que ocupam.</li> </ul>

<sup>98</sup> Ao apresentar a leitura de três imagens da obra *Redemoinho* (2016) e compará-las aos seus respectivos trechos de *O Mundo Inimigo* (2005), tive a pretensão de, ao mesmo tempo, a) ofertar um formato de análise imagética, com base em determinados vieses teórico-metodológicos, e b) fornecer substratos para uma eventual reprodução/adaptação em sala de aula.

<p>tudo o que está presente na imagem, cenários, personagens, acessórios” (DELEUZE, 2018, p. 29).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar como palavras, letras, imagens e cores estão dispostas na capa, inclusive com atenção ao espaço (proporção) que ocupam.</li> <li>• Observar o que é mais e menos destacado na capa.</li> <li>• O professor pode estimular os alunos com questionamentos e comentários (CAVALCANTI JÚNIOR, 2018, p. 65) sobre os aspectos da imagem.</li> <li>• Apontar efeitos visuais presentes nas imagens (NAPOLITANO, 2019, p. 23).</li> <li>• Sobre a “adaptação cinematográfica”, Hutcheon (2011, p. 9) explica que se trata de “uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro”. Assim, refletir, juntamente com os alunos, como esse processo pode ter ocorrido em <i>Redemoinho</i>.</li> <li>• Destacar, à luz da semiótica verbal, a escrita na capa do filme e do livro como “semiótica plástica” (aquela cujo significante é a imagem visual), levando em conta a “cor”, a “forma” e o “tamanho da fonte” (PIETROFORTE, 2007).</li> <li>• Mostrar a imagem e, antes que os alunos tomem conhecimento de que pertence ao filme, pedir para que eles discorram sobre ela (seja oralmente ou escrevendo).</li> <li>• Solicitar que os alunos identifiquem os objetos que compõem o cenário.</li> <li>• Instigar os alunos a pensar, com base em Hutcheon (2011), em como a cena/imagem do livro foi transposta para o filme e quais os recursos utilizados nesse processo, tanto pelo filme quanto pelo livro.</li> <li>• Comparar os personagens em ambas as obras (NAPOLITANO, 2019, p. 146).</li> <li>• Ao sugerir uma “rasgadura” diante da imagem, Didi-Huberman (2013, p. 188-189) chama a atenção para a “potência do negativo” desse recurso. Nesse sentido, o professor pode conduzir, nos termos de Didi-Huberman (2013, 189), uma “regressão” para que os alunos observem para além da superfície da imagem e conheça/busque sua “eficácia sombria”.</li> <li>• Problematizar o uso das imagens.</li> <li>• Refletir sobre “o que a imagem dá a pensar” (ALLOA, 2015, p. 7); questionar se as imagens “querem realmente viver” (RANCIÈRE, 2015, p. 191) e “o que querem as imagens” (MITCHELL, 2015, p. 165).</li> <li>• Problematizando a função das imagens, Mitchell (2012, p. 187) advoga que se “deixe as imagens tranquilas”, e afirma que o que elas querem, “em última instância, é simplesmente serem perguntadas sobre o que querem, tendo em conta que a resposta pode muito bem ser ‘nada’”. Assim, o professor pode problematizar a função das imagens e instigar que os alunos questionem o que cada imagem quer e reflita sobre quais respostas seriam ouvidas, caso as imagens falassem.</li> <li>• Joly (2012, p. 135) entende que, “longe de ser um flagelo ameaçador e contemporâneo, a imagem é um</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar o que é mais e menos destacado na capa.</li> <li>• Instigar os alunos a refletirem sobre a percepção visual dos traços e cores da imagem e incentivá-los a expressar oralmente suas conclusões.</li> <li>• Instigar os alunos a idealizar imagens que julgam corresponder àquilo que está escrito.</li> <li>• Fazer uma leitura comparada das imagens livro/filme identificando as semelhanças e diferenças entre elas.</li> <li>• Questionar e refletir os motivos que levaram à opção de apresentar letras ou palavras maiores e outras menores na capa.</li> <li>• Refletir sobre como palavras escritas podem ser traduzidas por imagem (como recursos de efeitos visuais e sonoros, bem como outras ferramentas foram empregadas para a construção da cena).</li> <li>• Domingos e Hohlfeldt (2013, p. 33) entendem que o “cinema sempre teve, na literatura, sua musa”, seja como “hipotexto”, seja como “transformação da palavra ficcional”. Para os autores, o movimento das imagens no cinema se constitui como “representação da palavra” e “pela forma como a capta – o enquadramento, o zoom, o plano”. Isto posto, o professor pode, antes de apresentar um trecho de <i>Redemoinho</i>, instigar os alunos a realizar uma cena cinematográfica (imaginária), em forma de tradução a determinado trecho de <i>O Mundo Inimigo</i>.</li> <li>• Para Pellegrini (2003, p. 23), “a narrativa literária está irremediavelmente presa à linearidade do discurso” e ao “caráter consecutivo da linguagem verbal”. Por isso, segundo a autora, a literatura cria meios para “criar a ilusão do simultâneo, buscando fazer com palavras o que o cinema faz com imagens”. Feitas essas considerações, o docente pode promover uma reflexão para identificar, no âmbito da obra <i>O Mundo Inimigo</i>, possíveis esforços de Ruffato (2005) na busca pela “ilusão do simultâneo”. Além disso, verificar também a existência desse recurso em <i>Redemoinho</i>.</li> <li>• Julgar o livro pela capa: alunos refletem, com base na apresentação física da capa, sobre o que acham que encontrarão na íntegra da obra.</li> </ul>
---	--

<p>meio de expressão e de comunicação que nos vincula às tradições mais antigas e ricas de nossa cultura. Mesmo sua leitura mais ingênua e cotidiana mantém em nós uma memória que só exige ser um pouco reativada para se tornar mais uma ferramenta de autonomia do que passividade”. Nesse sentido, um exercício possível seria apresentar uma ou mais imagens de <i>Redemoinho</i> e pedir para que os alunos expressem as memórias que se deram por ocasião daquela imagem.</p>	
--	--

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

As múltiplas possibilidades das imagens despertaram para a ocorrência de estudos sobre as mais diversas perspectivas (filosofia e sociologia da arte, psicologia, linguística, estética da arte etc.). Na educação, esse recurso desponta não somente como frutífero no que tange ao conhecimento e à comunicação (visual), mas também como uma possibilidade de agregar maior percepção e fruição às artes que se valem do visual. No Quadro 1, apresentei, sem a pretensão de esgotar o assunto, sugestões com o uso das imagens em *Redemoinho* (2016) e *O Mundo Inimigo* (2005), com fulcro no despertar para a introdução dessa ferramenta na sala de aula, seja porque possui inúmeros benefícios comunicativos, seja pelo contato com o sensível.

#### 4.3.4 A caracterização dos personagens em *Redemoinho* e *O Mundo Inimigo*: análise sobre Luzimar, Bibica e Zunga

Tanto no cinema quanto na literatura, a presença de personagens é substancial para a construção de uma narrativa consistente. De fato, Silva (1976, apud BASTOS, 2010, p. 86) explica que

sem personagem, ou pelo menos sem agente, como observa Roland Barthes, não existe verdadeiramente narrativa, pois a função e o significado das ações ocorrentes numa sintagmática narrativa dependem primordialmente da atribuição ou referência dessas ações a uma personagem ou a um agente.

Nessa seara, as artes se valem dos personagens para, em concorrência com outros elementos, edificar uma história mais ou menos plausível. Como já ressalté anteriormente, a obra literária de Ruffato (2006) e sua adaptação cinematográfica assinada por Villamarim (2016) figuram no contexto que Schøllhammer (2012) denominou de “realismo afetivo”. Por essa razão, é razoável acreditar que os personagens que integram tais obras estejam

caracterizados como pessoas comuns (aquelas que pertencem à massa) e busquem intimidade/cumplicidade com o leitor/espectador, inclusive procurando estabelecer com estes uma relação afetiva.

Inicialmente, e de acordo com Sotta (2015, p. 158), cumpre ressaltar que

na leitura de uma obra literária, vamos montando um retrato das personagens de acordo com as descrições físicas e psicológicas oferecidas, bem como criamos uma imagem mental para as referências espaçotemporais nas quais as ações se desenvolvem. Ainda que a narrativa tome figuras reais como personagens ou mencione espaços do mundo que nos cerca e que nos são conhecidos, o retrato imaginativo que idealizaremos nem sempre corresponderá aos elementos factuais. No cinema, a imaginação fica prejudicada em razão das imagens já prontas que atravessam nossa retina.

Isto posto, minha análise dos três personagens comuns em ambas as obras – feita de modo entrelaçado – se enveredou para a direção das semelhanças e dessemelhanças, características e comportamentos mais ou menos marcantes, bem como outras questões de caráter socioeconômico e cultural.

Na Imagem 4, extraída do filme *Redemoinho* (Villamarim, 2016), Luzimar (Iranthir Santos) trabalha na Manufatora, na qual exerce a função de Encarregado de Setor. Já em *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), essa profissão não se verifica. Inclusive, na literatura, há certo mistério quanto a atividade por ele exercida de fato.

– E você?, trabalhando aonde?  
 – Na Manufatora.  
 – Na Manufatora.  
 – É, algodão hidrófilo... Sabe?, aquele que a gente usa para passar mertiolate...  
 – Ah! E o que você faz lá?  
 – Eu...  
 [...]
   
 – Embalagem.  
 – Embalagem? (RUFFATO, 2005, p. 18).

O diálogo acima começa com Gildo questionando Luzimar sobre o local em que trabalhava, para o qual Luzimar respondeu e confirmou “– Na Manufatora”, “– É”. No entanto, ao responder sobre o cargo, Luzimar foi evasivo ao não confirmar nem negar quando Gildo perguntou: “– Embalagem?”. Sem respostas, não é possível precisar se Luzimar desempenha a função de embalador, confeccionador de embalagem ou qualquer outro cargo relacionado. Ao se esquivar de responder Gildo (que demonstra certa arrogância por morar em São Paulo, ter um trabalho mais bem remunerado, possuir carro, enfim, ter condições econômicas mais vantajosas), Luzimar deixa pairando a ideia de que não quer compartilhar com ele informações sobre sua ocupação, seja por modéstia, receio de discriminação, não se sentir inferiorizado.

**Imagem 4** – O personagem Luzimar (Iranthir Santos) de *Redemoinho* (2016)



Fonte: Villamarim (2016).

Outro aspecto de dessemelhança tem a ver com o protagonismo de Luzimar em *Redemoinho* (2016), condição que não se atribui ao Luzimar literário. No livro, essa ausência de um protagonista se deve ao fato de que *O Mundo Inimigo* (2005) foi escrito em “narrativas-capítulos<sup>99</sup>” (SOUSA, SIQUEIRA, 2019, p. 163), dispensando assim uma ordem cronológica do romance. Por isso, as histórias

podem ser lidas isoladamente sem perderem vínculos em relação, principalmente, ao espaço e à trajetória das personagens, constituindo, portanto, um romance-mosaico, que demanda diversas leituras atentas para que as conexões entre essas narrativas sejam percebidas (SOUSA, SIQUEIRA, 2019, p. 163-164).

Além disso, o Luzimar de Villamarim (2016) é casado com Toinha (Dira Paes), uma prostituta que se tornara dona de casa. Já em Ruffato (2005), embora casado, não se tem informações pormenores sobre a cônjuge de Luzimar: “ – Espera aí, Luzimar. Vamos lá na Rua do Comércio comprar o presente da sua mulher, como é mesmo o nome dela?, depois te levo pra casa” (RUFFATO, 2005, p. 25). Mais uma vez, sem respostas, Gildo ouviu de Luzimar apenas um “ – Larga meu braço, porra!”. Ao que Gildo retrucou: “Vai, panaca, vai cuidar mulherzinha! Vai bundão! Trouxa! Panaca! Vai!”. Como em *Redemoinho* (2016) Gildo tinha informações quanto à esposa de Luzimar, ao diálogo citado anteriormente ele acresceu a palavra “aquela puta!”, conferindo maior dramaticidade à cena.

<sup>99</sup> Os doze capítulos da obra de Ruffato (2005) são: “Amigos”, “A demolição”, “O barco”, “A solução”, “A mancha”, “Jorge Pelado”, “Ciranda”, “Paisagem sem história”, “A danação”, “A decisão”, “Um outro mundo” e “Vertigem”.

Também se distingue a (não) participação de Luzimar no episódio que culminou na morte de Tiquinho. Enquanto Ruffato (2005, p. 37-38), no tópico sobre “O porão”, atribuiu como consequência da morte do personagem as ações e omissões praticadas por Gildo<sup>100</sup> e Marquinhos, Villarim (2016) optou por não contemplar este personagem (Marquinhos) na obra fílmica. A escolha de Villarim (2016), por sua vez, imputou a Luzimar os remorsos e rancores sobre um evento trágico que Ruffato (2005) atribuiu apenas a Gildo e Marquinhos.

Uma das possíveis causas para a mudança de roteiro pode ter relação com o tempo e a temporalidade que permeiam as artes. Sobre esse tema, Sotta (2015, p. 157) explica que

tal como a produção, a recepção de uma obra literária e outra fílmica também se distingue. Dependendo da extensão de um livro, na maioria das vezes é impossível concluir sua leitura de uma só vez. Nesse processo, é permitido interromper a leitura, voltar algumas páginas para lembrar algum fato, reler a apresentação de uma personagem, buscar um detalhe essencial para a compreensão da narrativa que não foi captado. Além disso, podem-se pular alguns parágrafos ou capítulos inteiros, ler primeiro o desfecho e depois retornar à abertura ou ao desenvolvimento da história, enfim, o leitor pode adequar a leitura ao seu gosto e às suas necessidades. Quando se assiste a um filme, as interrupções são mais incomuns e até mesmo impossíveis, se pensarmos na exibição em salas de cinema. Diferentemente da apreciação de um livro, a duração média de uma produção cinematográfica é de duas horas, a fim de não cansar o espectador, elevar a sua tensão ao grau máximo em direção ao desfecho do filme e ainda evitar pausas. Por causa dessa limitação do tempo, a clareza torna-se um fator fundamental para impedir a falta de compreensão.

Isso significa que a concepção de Luzimar e Gildo no cinema teve como base a linearidade e a cronologia necessária que um filme solicita, no lapso de tempo de 100 minutos, como é o caso da obra *Redemoinho* (2015), para que seja apreciado e assimilado por espectadores que, inclusive, tiveram a oportunidade de vê-lo a partir de um cinema – local que os impossibilita, por exemplo, de voltar cenas para melhor entendimento da obra.

No próximo exemplo (Imagem 5), a opção/conveniência cinematográfica se deu de modo oposto (ou pelo menos mais brando) do que ocorreu com Luzimar (Imagem 4). Se, ao transpor Luzimar da literatura para o cinema, Villarim (2016) o condecorou com problemas, destaques e atribuições em maior grau, com Bibica (Camila Amado) a tradução foi mais marcada pela inibição.

No mundo da adaptação das letras às telas, essa prática é denominada por Sotta (2015, p. 170) de “simplificação ou ampliação”. De acordo com o autor,

dois diálogos, por exemplo, que se deram diegeticamente em dias diferentes e espaços distintos, podem ser simplificados, fundidos e concentrados em uma única cena, em um só local. Características das personagens excluídas, para não provocar um excesso de figuras, podem ser transportadas para aquelas que serão atuantes no filme.

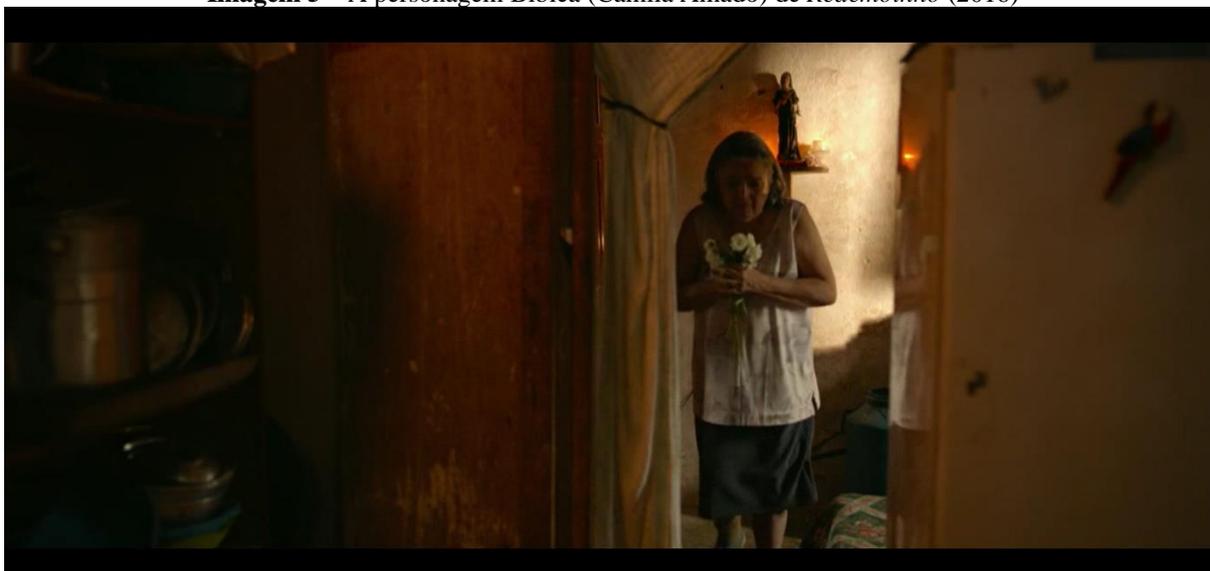
---

<sup>100</sup> Inclusive, esse foi um dos motivos que levou à mudança de Gildo de Cataguases para São Paulo.

Contrariamente, uma determinada personagem com alto grau de complexidade no romance será ampliada, desmembrada em duas na adaptação (SOTTA, 2015, p. 170).

Além disso, “a adaptação cinematográfica pode, portanto, engrandecer o papel de uma figura que era secundária no romance” (SOTTA, 2015, p. 171) e minimizar a parte daquelas com maior participação. Foi esse, inclusive, o método que Villamarim (2016) adotou em relação a Luzimar (menor participação no livro, maior participação no filme) e Bibica (mais presente no livro, menos presente no filme), por exemplo. Nessa seara, é muito profícuo o “lema” indicado por Xavier (2003, p. 62): “ao cineasta o que é do cineasta, ao escritor o que é do escritor”, no que tange à empregabilidade dos meios mais adequados e mais compreensíveis na construção de cada narrativa.

**Imagem 5** – A personagem Bibica (Camila Amado) de *Redemoinho* (2016)



Fonte: Villamarim (2016).

Recorrente em *O Mundo Inimigo* (2005), Bibica é uma personagem muito conhecida no Beco do Zé Pinto, em Cataguases. Ex-prostituta (a idade avançada a afastou do ofício por razões óbvias), ela é mãe de Zunga e de Marquinho – único além de Gildo que sabia a real história sobre o sumiço de Tiquinho, mas que “em dois anos” após o ocorrido, “morreu atropelado por um cata-níquel, bem em frente à venda do seu Antônio Português, na boca do Beco do Zé Pinto” (RUFFATO, 2005, p. 38). A renda de Bibica, para sua subsistência, era conquistada com “lavagens de roupa”, “de manhã à noite na lida: lavava, esfregava, quarava, estendia, secava, recolhia, passava, entregava” (RUFFATO, 2005, p. 82).

Além da condição de pobreza, Bibica amargava a dor de ter perdido um filho (Marquinho) “em-antes de completar dez anos” (RUFFATO, 2005, p. 75) e de travar uma lida

árdua e rotineira com Zunga, conhecido como alguém que “não está batendo bem da cabeça” (RUFFATO, 2005, p. 123).

Simplificada, nos termos de Sotta (2015), a Bibica de *Redemoinho* (2016) carrega sobre os ombros dores idênticas às sofridas em *O Mundo Inimigo* (2005). Andando sempre de ombros curvados, como que em tristeza e em luto constante, sem marcas de vaidade, Villamarim (2016) a concebeu sem o estigma da prostituição e sem outras informações de sua vida pregressa, bem como deixou subentendidos a maternidade e o luto por Marquinho.

O último personagem (Imagem 6) dessa análise, Zunga (Démick Lopes), não obstante a presença assídua, foi favorecido na trama *Redemoinho* (2015), ao mesmo tempo, com a simplificação e com a ampliação de que fala Sotta (2015).

**Imagem 6** – O personagem Zunga (Démick Lopes) de *Redemoinho* (2016)



Fonte: Villamarim (2016).

No *Mundo Inimigo* (2005), além dos transtornos mentais, ele é um “ladroezinho” (RUFFATO, 2005, 95), “broxa” quando nas relações com pessoas do sexo feminino (p. 124), com “problema” de “cachaça” (p. 124), histórico de agressão contra mulher “Zunga acerta um chute nas costas de Cidinha. Com o trabesseiro tenta sufocá-la” (p. 123); e inclinado a práticas homossexuais<sup>101</sup>: “ao lado de um menino, respira profundamente, suas mãos tremem, o coração dispara [...] o coração escoiceia, doido [...] Zunga agarra-o, aperta-o contra seu peito, dá um chupão em seu pescoço” (p. 113). Em comum nas duas obras, estão os transtornos psicológicos e o problema com a cachaça.

<sup>101</sup> A primeira investida de Zunga foi contra Luzimar, ainda criança, quando “tentou dar um beijo na boca do menino”, que “se desvencilhou, saiu correndo, assustado” (RUFFATO, 2005, p. 121).

Já no *Redemoinho* (2016), Villamarim (2016) omitiu as tendências homossexuais e de desonestidades do personagem (exceto quando furta o dinheiro de Bibica, sua mãe), mas imputou a ele uma das cenas mais dramáticas do filme: o estupro de Toinha (Dira Paes), esposa de Luzimar que, no momento do ato, o aguardava com o teste de gravidez positivado. Em relação a Ruffato (2005), o Zunga em Villamarim (2016) sofre, portanto, o que Dalcastagnè (2012, p. 94), chama de perda de “atributos e privilégios”, ou seja,

monólogos interiores, fluxo de consciência, diálogos, às vezes, o simples fato de terem se transformado no ‘ponto de onde se vê’ permitem uma ampliação de seu espaço na narrativa. Podemos não saber muito de sua aparência física, ou de seus apetrechos domésticos, talvez, não conheçamos sequer o seu nome, mas temos como acompanhar o modo como elas sentem o mundo, como se situam dentro de sua realidade cotidiana (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 95).

É a própria condição de pertencimento ao grupo minoritário que confere a Zunga uma participação desequilibrada, mais notadamente no filme. De acordo com Dalcastagnè (2010, p. 42),

o silêncio dos grupos marginalizados – entendidos em sentido amplo como todos aqueles que vivenciam uma identidade coletiva que recebe valorização negativa da cultura dominante, sejam definidos por gênero, etnia e cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física ou outro critério – é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome desses grupos.

Dalcastagnè (2012) segue afirmando que

o problema que se aponta não é o de uma imitação imperfeita do mundo, mas a invisibilização de grupos sociais inteiros e o silenciamento de inúmeras perspectivas sociais. A literatura é um artefato humano e, como todos os outros, participa de jogos de força dentro da sociedade. Essa invisibilização e esse silenciamento são politicamente relevantes, além de serem uma indicação do caráter excludente de nossa sociedade (e, dentro dela, de nosso campo literário) (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 149).

Inserido nas minorias de quem a sociedade majoritária requer o silêncio e o afastamento, Zunga é uma peça razoavelmente estimada na literatura de Ruffato (2005), mas no filme de Villamarim (2016), ele é uma criatura de brutalidade previsível, por conjugar loucura com álcool. Com efeito, em seu mosaicismo no *Mundo Inimigo*, Ruffato (2005) foi cauteloso ao formular personagens com identidades marcantes, autênticas e com realce harmonioso.

Como bem lembrado por Souza (2017, p. 85-86), sem heróis ou heroínas e marcados pela “precariedade, solidão e desintegração”,

Luiz Ruffato, ao constatar a impossibilidade de um relato autêntico da experiência, opta pelo fragmentário e abdica do realismo tradicional em um romance-mosaico que permite que as personagens, inseridas em um contexto urbano fora do eixo Rio-São Paulo, sejam vistas por diferentes perspectivas problematizantes, mas todas precárias. Talvez Ruffato utilize um romance fragmentado para representar a vida precária e esfacelada de suas personagens, porque, mesmo sem um final específico para cada narrativa-capítulo, outras histórias se iniciam como se para nenhum deles houvesse solução.

No cinema, com linguagem, duração, público e forma de circulação distintos – inclusive diante das particularidades e complexidade que um romance-mosaico carrega – Villamarim (2016) elegeu a potencialização e a atenuação do papel dos personagens, para traduzir uma obra literária, sem, contudo, fazer jus ao que Stam (2006, p. 20) chama de “discurso elegíaco de perda”, ou seja, o lamento pelo que “foi ‘perdido’ na transição do romance ao filme” que, simultaneamente, desconsidera “o que foi ‘ganhado’”.

#### 4.3.5 Propostas considerando os personagens Luzimar, Zunga e Bibica em *Redemoinho* e *O Mundo Inimigo*, para aplicação em sala de aula no Ensino Médio

Os personagens são centrais ao desenvolvimento das narrativas, lhes acrescentando dinâmicas, identidade, características, enfim, criando significado para o desenrolar do enredo. Como bem ressalta Pellegrini (2003, p. 31), os personagens podem ser vistos como “caleidoscópio de iluminações, reflexo de reflexos” e “centro de uma complexa rede de relações”. No intuito de acrescentar sugestões e possibilidades, apresento no Quadro 2 (a seguir) apontamentos de análises considerando personagens no livro de Ruffato (2005) e no filme de Villamarim (2016).

**Quadro 2** – Apontamentos com personagens da literatura e do cinema na sala de aula

APONTAMENTOS	
REDEMOINHO (2016)	O MUNDO INIMIGO (2005)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a imagem do personagem escolhido pelo diretor, juntamente com o cenário em que ocupa.</li> <li>• Analisar o figurino dos personagens.</li> <li>• Apresentar os personagens do filme (<i>Redemoinho</i>) em sala de aula, sem identificar o nome (mostrar somente imagens). Em seguida, incentivar os alunos a buscarem características de cada um deles no livro <i>O Mundo Inimigo</i> e atribuir o nome àquele que julgarem mais provável.</li> <li>• Problematizar a existência, para mais ou para menos, de personagens brancas, pretas ou pardas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pellegrini (2003, p. 31) afirma que na contemporaneidade as narrativas tendem a promover uma “espetacularização da vida”, com vistas à “sedução do indivíduo”. Por isso, segundo a autora, os personagens normalmente “são moldados à imagem e semelhança de um novo sujeito, basicamente urbano, habitante dos grandes centros e produto de um complexo processo em que a representação das relações sociais requer a mediação de uma tentacular estrutura comunicacional, numa espécie de triângulo formado</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para Xavier (2003, p. 63) diante de um filme adaptado, é importante destacar “equivalências estilísticas” e o “modo de fazer”. Segundo o autor, há o “específico ao literário (as propriedades sensíveis do texto, sua forma)” e o “específico ao cinema (fotografia, ritmo da montagem, trilha sonora, composição das figuras visíveis das personagens)”. Assim, o professor pode debater com os alunos sobre essas equivalências e o seu uso nos trechos analisados.</li> <li>• Problematizar os motivos das alterações e omissões de características e comportamentos dos personagens no filme.</li> <li>• De acordo com Van Sijll (2017, p. 272-276), o figurino tem a função de “exteriorizar os processos internos do personagem”. Ainda segundo a autora, a opção por um determinado figurino pode indicar a ocupação (profissão) de um certo personagem. Diante dessa informação, buscar relações entre os figurinos e suas possíveis profissões; analisar, por exemplo, a relação entre o figurino de Bibica e a prostituição e o de Luzimar e o trabalho na manufatura etc.</li> <li>• Propor aos alunos que julguem possíveis características dos personagens, a partir apenas de uma imagem.</li> <li>• Questionar eventuais motivos que levaram Villamarim (2016) a reduzir a quantidade de personagens, em relação ao livro de Ruffato (2016).</li> </ul>	<p>por si, pela mídia e pela realidade”. Nesse sentido, o professor pode refletir, juntamente com os alunos, em que grau esses aspectos influenciaram ou não a construção da obra de Ruffato (2005).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Segundo Pellegrini (2003, p. 32), as personagens de obras literárias contemporâneas são marcadas pelo “fim do individualismo burguês” e da ideia do “eu singular intransferível”. Nessas novas formas de concepção, segundo a autora, “a ausência de limites espaciais e temporais criada pela rede imagética da cultura globalizada por meio da televisão e do computador reconfigura-se como limite intransponível”. Como consequência, Pellegrini (2003, p. 32) atribui a possibilidade de evidenciar as formas da matéria, fato que confere aos personagens uma “aparência sem essência”. Isto posto, professores e aluno podem identificar, tanto em Ruffato (2005) quanto em Villamarim (2016), características que levaram à concepção de personagens mais embrenhados de matéria tangível, isto é, apropriação direta dos “seres”, para serem “vistos ou revistos em qualquer lugar” (p. 32).</li> <li>• Buscar informações, na obra de Ruffato (2005), sobre a cor ou raça dos personagens.</li> <li>• Intercalar as características dos personagens (no filme e no livro): apresentar, por exemplo, o Luzimar com as características do Zunga e vice-versa, Marta com características da Bibica e vice-versa etc.</li> <li>• Ressaltar os modos de vida (hábitos) e a condição social dos personagens.</li> <li>• O professor pode solicitar que os alunos escolham o personagem com quem têm mais afinidade e realizar atividades como: monólogo, defesa do personagem (porque, segundo eles, o personagem age de tal forma), encenação etc.</li> </ul>
--	--

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

No Quadro 2 (acima), apresentei sugestões que consideram os personagens como meio de aprofundamento aos textos fílmico e literário. Não obstante a leitura feita no Tópico 4.3 tenha privilegiado apenas 3 personagens em comum em ambas as obras, os exemplos que se sucederam sobre eles podem também ter aplicabilidade (desde que devidamente adaptados) aos demais personagens.

#### 4.3.6 Para além das imagens e dos personagens: outros apontamentos em *Redemoinho* e *O Mundo Inimigo*

Com o objetivo destacar outros aspectos presentes nas obras aqui indicadas, no Quadro 3 (a seguir), exponho os outros apontamentos considerando as possibilidades das obras *Redemoinho* e *O Mundo Inimigo* na sala de aula.

**Quadro 3** – Outros apontamentos com *Redemoinho* e *O Mundo Inimigo*

<b>APONTAMENTOS</b>	
<b>REDEMOINHO (2016)</b>	<b>O MUNDO INIMIGO (2005)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionar e problematizar, juntamente, com os alunos, a opção de Villamarim (2016) por não contemplar determinados personagens de <i>O Mundo Inimigo</i> (2005).</li> <li>• Trabalhar com outros elementos cinematográficos de <i>Redemoinho</i>: iluminação, figurino, efeitos sonoros, música etc.</li> <li>• Promover um debate sobre eventuais motivos para a intitulação do filme como “Redemoinho”.</li> <li>• De acordo com Vanoye e Goliot-Lété (2012, p. 50), “um filme é um produto cultural inscrito em um determinado contexto sócio-histórico. Embora o cinema usufrua de relativa autonomia como arte (com relação a outros produtos culturais como a televisão ou a imprensa), os filmes não poderiam ser isolados dos outros setores de atividade da sociedade que os produz quer se trate de economia, quer da política, das ciências e das técnicas, quer, é claro, das outras artes”. Considerando essas informações, o professor pode solicitar aos alunos que pesquisem sobre as circunstâncias em que se deu a obra <i>Redemoinho</i>.</li> <li>• Christian Metz (apud VANOYE, GOLIOT-LÉTÉ, 2012, p. 63) afirma que em relação ao cinema “existe sempre sentido por trás do sentido”. Nesse contexto, os professores podem incentivar os alunos a buscarem “além do que podem ver”. Um exemplo é procurar os significados que estão ocultados na cena do exaustor de teto sobre o porão da casa da Marta (Imagem 2).</li> <li>• Como métodos de análise de uma obra adaptada da literatura para o cinema, Vanoye e Goliot-Lété (2012, p. 132-133) sugerem: a) “observar o grau de parentesco entre os títulos, os nomes dos personagens, os contextos”; b) “observar a relação números de páginas-duração do filme”; c) “efetuar um inventário das cenas suprimidas ou condensadas”; d) “os personagens: supressões, sínteses, acréscimos”; e) “dramatização dos acontecimentos. Tom do romance, tom do filme”; “visualização dos sentimentos interiores dos personagens”.</li> <li>• Considerando-se que a “polissemia” que caracteriza o filme o impede de “qualquer uniformidade de interpretação” (RODRIGUES, 2014, p. 30), o professor pode exibir uma cena/imagem de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar os outros personagens que não foram contemplados no filme.</li> <li>• Para Lajolo (2002, p. 15), “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Nesse aspecto, o professor pode facultar aos alunos para que, com base em trechos, capa, páginas, capítulos, julguem os sentidos primordiais da obra.</li> <li>• Facultar aos alunos a palavra para que julguem, apenas com base no que contém a capa do livro, as temáticas que nele possam estar presentes.</li> <li>• Refletir sobre possíveis significados para a frase “o mundo inimigo” e “inferno provisório”.</li> <li>• Cosson (2020b, p. 117) sugere uma “ativação do conhecimento” como estratégia de leitura. Nessa atividade, o professor apresenta a obra a partir de um contexto. Assim, uma dica é utilizar os diversos contextos de <i>O Mundo Inimigo</i> (trabalho, prostituição, alcoolismo, loucura, solidão etc.) para introduzir e estimular a leitura do inteiro teor da obra.</li> <li>• Nas conexões texto-leitor, texto-texto, texto-mundo, Cosson (2020b, p. 117) recomenda que professores e alunos resgatem momentos vistos ou vividos e que tenham certa relação com a obra apresentada. Assim, alunos podem, por exemplo, apontar situações de alcoolismo, como a vivida por Zunga etc.</li> <li>• Organizar círculos de leitura, nos termos de Cosson (2020b, p. 177), que consiste na construção de uma leitura “por meio da reflexão coletiva”, na qual vários alunos compartilham visões, experiências e acrescentam perspectivas às dos outros alunos.</li> <li>• Ruffato (2005) não elege um protagonista para sua narrativa. A sensação é de que todos os personagens são tratados igualmente e que as únicas diferenças que lhes são atribuídas se dão em decorrência do próprio contexto socioeconômico (por exemplo: Gildo se sente mais importante que Luzimar simplesmente porque tem um emprego e uma condição financeira melhor). Há, aparentemente, uma preocupação da parte de Ruffato em deixar que a história de vida de cada um dos personagens fale por si só, sem a presença de um herói ou heroína. Nesse sentido, o professor pode comparar, com a participação dos alunos, a narrativa ficcional com a realidade.</li> </ul>

*Redemoinho* e solicitar que cada um dos alunos a interprete à sua maneira, compartilhando em voz alta com os demais.

- De acordo com Duarte (2009, p. 59), entre os filmes e os espectadores há normalmente uma relação de “identificação”, que é “definida na teoria psicanalítica como um processo psicológico por meio do qual o indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, de acordo com o modelo escolhido”. Tendo isso em vista, o professor pode promover uma atividade que consiste em auto detectar características dos alunos com os personagens.
- Duarte (2009, p. 72) explica que “os filmes ‘funcionam’ como porta de acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam neles”. Assim, o professor pode propor aos alunos adentrar (via pesquisa) sobre assuntos e características do filme *Redemoinho* (como por exemplo: o sotaque dos personagens, a geografia, a economia da cidade em que ele se passa, o significado das gírias, as migrações etc.).
- De acordo com Guacira Louro (apud DUARTE, 2009, p. 90), “a indústria de Hollywood, conduzida desde o início por homens brancos ocidentais, constrói suas imagens a partir da ótica masculina, branca, heterossexual, de classe média e, usualmente, judaico-cristã, que sempre se apresentou como universal [...] filmes produzidos desse modo ajudaram a construir concepções de gênero, sexualidade, classes sociais em diferentes sociedades, atuando como ‘pedagogia cultural’ que ultrapassou fronteiras simbólicas e geográficas, mas que enfrentou a reação de políticas de identidade divergentes desta, que também se expressam por meio do cinema”. Diante dessa informação, o professor pode analisar juntamente com os alunos em que ponto a lógica de construção dos filmes Hollywood convergiu com a construção de *Redemoinho* e em que ponto houve divergência.
- Fresquet (2017, p. 35) ensina que a “ligação entre imaginação e realidade é o enlace emocional, que se manifesta dupla e reciprocamente”. Ainda segundo a autora, “as combinações de imagens da fantasia resultam do caráter aglutinante do fator emocional que tende a integrar imagens nem sempre associáveis logicamente. Algo assim como imprimir um tom afetivo comum a um conjunto não necessariamente uníssono”. Com base nessa premissa, o docente pode, por meio de imagens estáticas ou em movimento no filme, provocar que os alunos atribuam à imagem, à cena ou a um personagem, sentimentos (tais como asco, angústia, afeto, dó etc.). Essa tarefa servirá para indicar o potencial de sensibilidade das artes, bem como outras experiências nesse âmbito.
- Para Fresquet (2017, p. 123), a “potência da zona de fronteira entre o cinema e a educação é pedagógica, estética, e politicamente fértil para aprofundar o
- A narrativa de *O Mundo Inimigo* apresenta diversos recursos linguísticos-literários com funções a serem consideradas. Em uma dessas passagens, Ruffato (2005, p. 91) usa cinco tipos de formatos diferentes nas letras: “Abrem-se. *Um barulho?* Fecham-se. *Um barulho! Estou cansado, Bibica. Muito cansado. Bibica? [...] Vem deitar no meu colo, vou te fazer dormir, vem [...]* Bibica, o doutor Normando quer despachar o Jorginho...”. Além das fontes distintas, da página 91 à página 99, o texto de Ruffato se realiza de forma contínua, para um tópico intitulado “Agonia”. Diante disso, o professor pode trabalhar com os alunos as possibilidades desses signos e suas funcionalidades para melhor evidenciar determinado aspecto do texto.
- Uma outra característica textual que se destaca em Ruffato (2005) é a ideia de simultaneidade/sequência de acontecimentos, fazendo com que a escrita seja realizada de modo ininterrupto (como exemplo, páginas 127 a 131). Assim como no *Livro das Impossibilidades* (2008), o autor busca o efeito de concomitância (os fatos narrados acontecem ao mesmo tempo). Isto posto, o professor pode trabalhar sobre como esse recurso é efetivado (se com ausência de pontuação, mudança de formato, ou divisão de textos em colunas, como no *Livro das Impossibilidades*, páginas 91 a 97).
- O enredo do livro *O Mundo Inimigo* se desenrola na cidade de Cataguases (MG). Por essa razão, alguns traços típicos da cultura e das pessoas dessa região estão presentes em várias partes do livro e do filme (palavras como “uai”, “deuspaitodopoderoso” etc., bem como outras questões geopolíticas e sociais). Tendo em vista esses aspectos, o professor pode abordar em sala de aula trechos em que essas variações linguísticas estão presentes, bem com as outras especificidades da região.
- Realizar um debate com vistas a tratar dos dois títulos das obras (*Redemoinho* x *O Mundo Inimigo*). Nessa atividade, os alunos farão inferências e suposições com base nos títulos das obras.
- O professor pode fazer também a “apresentação física da obra” (COSSON, 2020a, p. 60) para que os alunos observem seus aspectos físicos (capa, orelha e outros elementos paratextuais).
- Outra atividade importante, segundo Cosson (2020a, p. 63), é “a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar”.
- Nos termos de Cosson (2020a, p. 67), realizar um júri simulado, para julgar os personagens sobre algum ato. Em *Redemoinho*, por exemplo, o júri poderia se pronunciar sobre o estupro praticado por Zunga em desfavor de Toinha. Já em *O Mundo Inimigo*, poderia debater a culpabilidade de Gildo em relação à morte de Tiquinho.

- conhecimento de si e do mundo. Quando isso acontece no espaço escolar, a possibilidade de desestabilizar certezas e questionar valores se torna uma experiência de ver e rever o mundo e o que temos aprendido nele”. Ainda segundo a autora, “o cinema, também como um outro, alarga nosso conhecimento do mundo, do tempo e de nós mesmos. A possibilidade de identificar essa relação entre mim e ou outro, mediada pela câmera, constitui uma mola para ativar a tensão entre dois estados cuja potência pedagógica o cinema movimenta com especial competência: crer e duvidar”. Valendo-se dessas informações, o professor promover uma espécie de relato de experiência, no qual alunos poderão expor impressões, opiniões, dúvidas, enfim, os conhecimentos que eventualmente aprenderam, desaprenderam ou que passaram a questionar em decorrência do filme.
- Pimentel (2011, p. 127) afirma que “há sensações difíceis de serem postas em palavras, sobretudo quando imagem e som estão intimamente associados e chegam a desconstruir o receptor”. A partir disso, o professor pode solicitar que os alunos apontem situações no filme em que a ausência de palavras foi necessária para exprimir um ou mais sentimentos.
  - De acordo com Pimentel (2011, p. 182), no “desenvolvimento cognitivo do ser humano, os processos que se referem ao pensar envolvem a atuação conjugada da percepção, da atenção e da memória. Assim, o cinema é complementar à educação na condição de poder ampliar, qualitativamente, o olhar do educando quanto ao seu próprio desempenho que envolve um complexo trabalho das operações do pensamento, pondo-se ênfase nas capacidades de observação, análise, síntese, classificação, exercício de leitura de imagens para codificação e decodificação de mensagens, uso da imaginação criativa, planejar projetos e realizar pesquisas; uso do pensamento hipotético e dedutivo; transferências de conhecimentos a situações novas; distinguir ficção e realidade, o que significa que o cinema é capaz de também ensinar a pensar”. Assim, o professor pode usufruir dessas possibilidades do cinema em sala e propor cada uma dessas atividades, visando o desempenho do pensamento crítico dos alunos.
  - Outra importante dica de Pimentel (2011, p. 185) tem a ver com a importância de o professor considerar “o filme como um produto cultural disponível para tornar a educação mais concorde com a cultural atual, a que envolve a das mídias”. Isso implica em considerar o cinema não como um acessório de que a educação se serve quando conveniente para uma determinada disciplina, mas sim um avanço no sentido de considerar o potencial mobilizador da arte em si, a arte pela arte, plena de suas faculdades e potencialidades.
  - O professor pode debater com os alunos as situações de moradia (como no caso do Beco do Zé Pinto) e suas influências na vida cotidiana.
  - Como explicador por Solé (1998, p. 73), uma estratégia para a leitura consiste em “compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?”. Na busca para esclarecer esses questionamentos, o professor pode incumbir os alunos a descobrirem, no texto literário, resposta para desafios predeterminados (como por exemplo: descobrir a profissão de Bibica, encontrar informações sobre a moradia de Luzimar, encontrar pistas sobre o desaparecimento do Tiquinho etc.).
  - Solé (1998, p. 90) sugere que “a leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções”. Por isso, o professor pode organizar a leitura de tal modo que seja possível a participação de todos, sem expectativas de ganhos de notas ou coisa semelhante. Como forma de deixar os alunos à vontade, o professor pode selecionar para os alunos os temas que mais lhe interessam e, após a leitura, compartilhar com os demais, e assim sucessivamente.
  - Todorov (2012, p. 82) afirma que “pensar colocando-se no lugar de todo e qualquer ser humano”, “pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação”. Seguindo esses passos, uma atividade possível para despertar o interesse pela leitura da obra literária é encorajar os alunos a assumirem o ponto de vista dos personagens (um aluno pode pensar como o Zunga, enquanto outro pode se colocar sobre o viés do Luzimar, da Bibica, Marta etc.). Para além da ampliação das concepções acerca do outro, o aluno se embrenhará na fantasia que é dar vida aos personagens.
  - Mitterand (2014, p. 30) explica que “o livro não é um modelo a ser alcançado pela adaptação fílmica. Fala-se de adaptação, mas pode tratar-se, de maneira mais ampla, de inspiração e impregnação”. Assim sendo, o professor pode, juntamente com os alunos, e após a leitura do livro *O Mundo Inimigo* (2005), procurar a condição mais aplicável ao filme *Redemoinho* (2016).
  - De acordo com Mitterand (2014, p. 30), “a maioria dos modelos narrativos do cinema deriva da literatura. Mas o cinema (e particularmente a forma fílmica) também inspirou escritores”. Considerando essas informações, o professor pode incentivar os alunos a pesquisarem exemplos em que o cinema influenciou a escrita literária e apresentá-los em sala de aula.
  - Kassovitz (2014, p. 343) entende que “adaptar um romance é realmente um exercício de matemática cujo objetivo é determinar o que vai permanecer e o

- Napolitano (2019, p. 23-25) faz as seguintes sugestões de cinema na escola: a) “analisar a trilha sonora e música como expressão de sentimentos” (como no caso da cena em que Luzimar e Gildo vão ao prostíbulo e, ao fundo, é possível ouvir as músicas “Eu vou tirar você desse lugar”, de Odair José, e “Em plena lua de mel”, de Pedra Letícia, interpretada por Reginaldo Rossi); b) “analisar as cores predominantes no filme”; c) “discutir opiniões sobre o filme”; d) “recontar histórias e imaginar desdobramentos para o filme”; e) “desenvolver a noção de roteiros e narrativas”; f) “considerar os dilemas morais e sociais dos personagens”; g) “conversar sobre as relações humanas representadas”; h) “conversar sobre perdas e mudanças na vida dos personagens” e; i) “comparar os lugares do filme com os lugares onde se vive”.
- Para Hutcheon (2011, p. 44-45), há uma gama de razões pelas quais os adaptadores podem escolher uma história em particular para então transcodificá-la para uma mídia ou gênero específico”. Dentre as razões, segundo a autora, pode estar a vontade de “suplantar econômica e artisticamente as obras anteriores”, “contestar valores estéticos e políticos do texto adaptado”, apropriar ou recuperar, bem como interpretar e criar “algo novo”. De acordo com essas afirmações, o professor pode instigar os alunos a pesquisar e julgar os eventuais motivos que levaram Villamarim (2016) a adaptar a obra *O Mundo Inimigo* (2005) e não qualquer outra.
- A área temática (política, religião, gênero, sexualidade, machismo, feminismo, violência, moradia etc.) é, provavelmente uma das que mais despertam mais curiosidade nas pessoas. Assim, o professor pode escolher uma área temática presente no filme e explorar em sala de aula. Em *Redemoinho*, por exemplo, temas como feminismo e machismo são latentes. Como exemplo: o papel da mulher dona de casa, como é o caso de Marta, Bibica e Toinha. Além disso, ao sofrer violência sexual, Toinha optou por calar-se, fato que ocorre com muitas mulheres na realidade, em decorrência da banalização da condição da mulher em sociedade.
- O professor pode, também, comparar/contrapor temas abordados em *Redemoinho* com outras obras. Como por exemplo, o filme *Nome Próprio* (Murilo Salles), adaptado da obra *Máquina de Pinball*, de Clarah Averbuck, ressalta o feminismo e expõe o machismo à crítica. Assim, o professor pode usar que será eliminado. É como se tivéssemos a carcaça de um automóvel e precisássemos decidir quais peças colocar no motor, em qual ordem, para que o carro ande o mais rápido possível, mas também para não quebrarmos a cara com ele”.
- Barthes (2011, p. 62) explica que “a narrativa não faz ver, não imita; a paixão que nos pode inflamar à leitura de um romance não é a de uma ‘visão’ (de fato, não ‘vemos’ nada), é a da significação, isto é, de uma ordem superior da relação, que possui, ela também, suas emoções, suas esperanças, suas ameaças, seus triunfos: ‘o que se passa’ na narrativa não do ponto de vista referencial (real), ao pé da letra: nada ‘do que acontece’ é a linguagem tão somente, a aventura da linguagem, cuja vinda não deixa nunca de ser festejada”. Nesse caso, o professor pode incentivar os alunos a compartilhar essas emoções que sentiram ao ler a obra (ou trecho dela).
- Hutcheon (2011, p. 46) acredita que os textos são uma espécie de “mosaicos de citações visíveis e invisíveis, sonoras e silenciosas” e que, “não raro, o público notará que a obra é uma adaptação de mais de um texto”. Isso significa dizer que todos os artistas possuem alguma(s) inspiração(ões) que os ajuda a edificarem suas artes. Nesse sentido, o professor pode solicitar que os alunos busquem semelhanças entre a obra de Ruffato (2005) e outros romances, músicas, filmes etc. anteriores a ele, isto é, possíveis inspirações de Ruffato para a construção da obra *O Mundo Inimigo*.
- O professor pode abordar e comparar obras da literatura por área temática, como já citado em relação ao cinema. Na obra de Ruffato (2005), o tema de maior destaque é o trabalho. No entanto, outros temas também se fazem presentes: como é o caso da prostituição, a violência, a morte, a sexualidade, a pobreza etc. Como sugestão, aponto a comparação entre o papel das mulheres em *O Mundo Inimigo* com as de *Máquina de Pinball*, obra de Clarah Averbuck<sup>102</sup>, apontando semelhanças, diferenças, bem como outros detalhes no que se refere às personagens femininas concebidas por um autor homem e uma autora mulher.
- Comparar obras adaptadas, contrapô-las, criticá-las, problematizá-las etc.
- O professor solicita que os alunos elaborem uma lista com o máximo de temas/assuntos possíveis em *O Mundo Inimigo*. Em seguida, pede que cada aluno/grupo aborde o assunto em profundidade, na sala de aula.

<sup>102</sup> Atualmente Clara Averbuck, sem o “h”, é autora de várias obras com a temática do feminismo. Fizemos uma análise de um de seus contos, a partir da tônica do feminismo, especialmente na literatura contemporânea. Para conhecer a íntegra: Cf. SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito; LIMA, Lilian Castelo Branco de; SANTOS, Gisélia Brito dos. Triste, solitária, louca, antipática, má ou feminista: da (des)qualificação à reação da mulher desencaxada, no conto “Progressões de Balcão” de Clara Averbuck. Uberlândia: **Caderno Espaço Feminino**, v. 33, n. 2, p. 224-245, 2020, disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/57011>, acesso: 3 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/CEF-v33n2-2020-11>.

ambas as obras para ampliar as concepções sobre determinados temas.	
---	--

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

No Quadro 3, apresentei, com base em estudiosos do assunto, recomendações com cinema e literatura no âmbito da educação. Cumpre ressaltar, a princípio, que todas as indicações visam despertar nos professores o interesse pelo profícuo, rico e imensurável mundo das artes. Outrossim, as estratégias aqui ostentadas se deram pela pretensão de operar, ao mesmo tempo, como uma possibilidade formativa, nos termos de Almeida (2014, 2017), e no sentido da fruição estética e da experiência do sensível, nos termos de Rancière (2009b).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo pós-moderno contempla um rol de tecnologias em expansão. Para além da maximização das possibilidades de interação entre as pessoas, esses recursos concorrem para que haja significativas mutações sociais, econômicas, políticas e culturais.

No cerne dessa evolução frenética, o grande número de recursos vetores de signos e significados impelem a educação no rumo de um duplo desafio: a) apresentar essas ferramentas aos alunos e envolvidos como sistemas sógnicos e simbólicos, que despontam, em potencial, como possibilidade de comunicação e sensibilização; e b) rechaçar, em nome do apego aos modelos tradicionais de educação e ensino, que tende a supervalorizar um dado signo (normalmente canonizado) em prejuízo de outros (normalmente não canonizados). Dessa forma, priorizando currículos impregnados de involução, menosprezam as potências das semioses artísticas, relegando-as ao “não-lugar” e imputando-lhes a função de meros “caudatários”, nos termos de Sousa (2017). Nessa seara, a escola mantém seu *modus operandi* na zona de conforto do obsoletismo, poupando os alunos de se desvencilharem de uma realidade paralela (que tende a ser ilusoriamente confortável), das “ameaças” decorrentes da experiência e da partilha do sensível, nos termos de Rancière (2009b), bem como de todas as causas e consequências que cinema e literatura podem suscitar.

Inscrita no cerne de uma cultura que “como a vida”, tende a “crescer, desenvolver-se, proliferar”, como ressalta Santaella (2003, p. 29), as artes também perpassam por transformações contínuas. É na esteira desse progresso que a Sétima Arte (o Cinema) encontrou a Literatura. A essa fusão, autores como Robert Stam (2006) e Linda Hutcheon (2011) dão o nome de “adaptação”, e Julio Plaza (2013) chama de “tradução intersemiótica”. Dentre outras propostas, Stam (2006) trata do equívoco que é considerar o livro mais importante que o filme, seja por questão de originalidade, canonização ou não fidelidade ao livro. Hutcheon (2011) parte da premissa de que a adaptação é uma atividade cultural “tão ampla quanto possível” e que o adaptador usa signos distintos para conferir sentido à sua obra. Assim, o filme conta uma história com os recursos da cinematografia; já o romance, da literatura. Já Plaza (2013) considera que os recursos artísticos caminham lado a lado com a história humana e a arte contemporânea sempre terá como suporte o passado. Para ele, toda arte é uma “imensa e formidável bricolagem da história em interação sincrônica, onde o novo aparece raramente, mas a tem a possibilidade de se presentificar justo a partir dessa interação”.

Nesse contexto, este estudo, com pretensão de semear uma das inúmeras formas de trabalho com recursos artísticos como cinema e literatura, apresentou dois formatos de leituras,

com imagens e personagens, a partir livro *O Mundo Inimigo* (Luiz Ruffato, 2005), e sua adaptação intitulada *Redemoinho* (José Luiz Villamarim, 2016). O propósito-mor dessa atividade foi chamar a atenção para enfoques em literatura e cinema no âmbito escolar, urdidos sob diferentes perspectivas (aqui, me servi de campos que vão desde a estética, filosofia e sociologia da arte até a fenomenologia e letramentos), tanto como meio de acrescer artifícios de fomento à intersecção entre cinema, literatura e educação quanto, ao mesmo tempo, ostentar, em miniatura, parte de um universo com potência e magnitude indizíveis.

Por fim, importa destacar que as leituras considerando imagem e personagens da arte literária e cinematográfica não esgotam as alternativas de formação e fruição, nesse conhecido mundo de possibilidades múltiplas. Por isso, sugiro que novas iniciativas com fulcro na leitura fílmica e literária em sala de aula empreendam ampliações para outras esferas de atuação, explorando elementos com a música no filme e a representação sonora na literatura, figurinos, iluminação, enredo, direção, contextos socioeconômico, político e cultural das obras, técnicas avançadas em linguagem fílmica e literária, análises críticas das obras – de modo a trabalhar com a possibilidades do visível e do invisível –, bem como outros diversos componentes da literatura e do cinema, melhores aprofundados, por exemplo, por ocasião de pesquisas de doutoramento.

## REFERÊNCIAS

ABRAMS, M. H. **O Espelho e a Lâmpada**: teoria romântica e tradição crítica. Tradução de Alzira Vieira Allegro. São Paulo: Unesp, 2010.

ALLOA, Emmanuel. Entre a transparência e a opacidade: o que a imagem dá a pensar. In: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALMEIDA, L. **11 livros que serão adaptados para o cinema em 2019**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/entretenimento/11-livros-que-serao-adaptados-para-o-cinema-em-2019/>, acesso em: 28 jul. 2020.

AMORIM, Ricardo. Cenas do trabalho na tela. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 45-47, dezembro de 2006. Disponível em [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000400023&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400023&lng=en&nrm=iso), acesso: 09 jun. 2020.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e153836, 2017.

ALMEIDA, Rogério de. Possibilidades formativas do cinema. **Revista Rebeca**, São Paulo, v. 6, jul./dez. 2014a.

AMORIM, M. A. Da Tradução Intersemiótica à Teoria da Adaptação Intercultural: estado da arte e perspectivas futuras. **Itinerários**, Araraquara, n. 36, p.15-33, jan./jun. 2013.

ARAÚJO, Sammya Santos; PARENTE, Lya Oliveira da Silva Souza; ARAÚJO, Antonia Dilamar. A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2019, v. 19, n. 3, pp. 711-731. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jwPGG5t5xtqcyYmC44XXcPj/?lang=pt#>, acesso: 20 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914360>.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

AUMONT, Jacques. **O olho interminável**: cinema e pintura. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosacnaify, 2004.

AZEVEDO, Ana Lúcia Faria e. **Cenas da docência**: o cinema entre professores/as da educação básica. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro et al. (Org.). **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Políticas públicas para o ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas.** São Paulo, 26 de jan. 2016. Disponível em <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791825.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BARTHES, Roland. **Introdução à análise estrutural da narrativa.** In: BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa.* Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BASTOS, Roberta Nichele. **Cinema de Personagem: a construção de personagem no cinema de Woody Allen.** Monografia (Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Curso de Comunicação Social: Habilitação em Propaganda e Publicidade). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário.** Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Presença, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Tradução de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Classificação Indicativa: obras audiovisuais.** Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/ConsultarObraForm.do?inicio\\_action](http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/ConsultarObraForm.do?inicio_action), acesso: 28 jul. 2021.

BREZOLIN, Caroline Ferreira *et al.* **Em tempos de formação: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente.** In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro et al. (Org.). *Telas da docência: professores, professoras e cinema.* Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAJAIBA, Claudio. **Teorias da recepção: a encenação dos dramas de língua alemã na Bahia.** São Paulo: Perspectiva; Salvador, BA: PPGAC/UFBA, 2013.

CANDIDO, Antonio. **A formação da literatura brasileira: momentos decisivos.** Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2000.

CASTRO, Maria Célia Dias de; SANTOS, Gisélia Brito; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito (Org.). **Estudos Linguístico-Literários: reflexões teóricas e práticas.** São Luís: Uema, 2016.

CARMO, Leonardo. **O cinema do feitiço contra o feiticeiro.** Revista Iberoamericana de Educação, Canoas, n. 32, p. 71-94, 2003.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Tradução de Fernando Albagli e Benjamim Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito. **Do Romance ao Filme: a metaficção como estratégia de constituição da forma nas narrativas Bufo & Spallanzani**. 2013. 243 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito. **O percurso Teórico-Crítico da Adaptação Fílmica e a Tradução Intersemiótica**. In: CASTRO, Maria Célia Dias de; SANTOS, Gisélia Brito; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito (Org.). Estudos Linguístico-Literários: reflexões teóricas e práticas. São Luís: Uema, 2016.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Tradução de Fernando Albagli e Benjamim Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CAVALCANTI JÚNIOR, Wellington Alves. **Viajante literário: uma proposta de prática de leitura nas cenas do cinema e da literatura**. 2018. 121f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2018.

CAYSES, Julia Buenaventura Valencia de. Isto não é uma obra: Arte e ditadura. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 80, p. 115-128, abr 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142014000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100011&lng=en&nrm=iso), acesso em 21 nov 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000100011>.

COUTO, Wenderson dos Santos. **O cinema nacional do gênero histórico e seu uso como suporte pedagógico no ensino de História do Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86216, 2019. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000400609&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000400609&lng=pt&nrm=iso), acesso: 30 abr. 2021. Epub 28-Nov-2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623686216>.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, pág. 14-16, 1989. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931989000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300006&lng=en&nrm=iso), acesso 22 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931989000300006>.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. **Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro**. Textura - Ulbra, [S.L.], v. 22, n. 50, p. 19-35, 31 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5622>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>, acesso: 27 abr. 2021.

COSTA, Renato da Gama-Rosa. Os cinematógrafos do Rio de Janeiro (1896-1925). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, pág. 153-168, junho de 1998. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59701998000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701998000100010&lng=en&nrm=iso), acesso 23 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-59701998000100010>.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2020a.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2020b.

COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes. As artes na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Textura**, v. 22, n. 50, p.241-264 abr/jun 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5538#:~:text=Est%C3%A1%20organizado%20em%20tr%C3%AAs%20se%C3%A7%C3%B5es,composta%20por%20Artes%20Visuais%2C%20Dan%C3%A7a%2C>, acesso: 29 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5538>.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina. Representações Restritas: a mulher no romance brasileiro contemporâneo. In: DALCASTAGNÈ, Regina. LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos (org.). **Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea**. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Cinema I imagem-movimento**. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Editora 34, 2018.

DIAS, Rosa Maria. Arte e vida no pensamento de Nietzsche. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, v. 36, n. 1, pág. 227-244, junho de 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2316-82422015000100227&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-82422015000100227&lng=en&nrm=iso), acesso 22 nov 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2316-82422015v3601rmd>.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. Tradução Intersemiótica: do texto para a tela. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 313-338, 1998.

DOMINGOS, Ana Cláudia Munari; HOHLFELDT, Antonio. Entre dois Atlânticos: um andarilho atravessa a *road movie*. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de. et al. (org). **Literatura e Cinema: encontros contemporâneos**. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Os Limites da Interpretação**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ESCOLA sem partido. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>, acesso: 29 abr. 2021.

FONSECA, Liziane Nolasco; ARRIADA, Eduardo. HISTÓRIA DA ARTE NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1985). **Revista Seminário de História da Arte**, v. 01, n. 08, Pelotas: 2019. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/SHA.V1I8.17907](https://doi.org/10.15210/SHA.V1I8.17907).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **ESCOLA “SEM” PARTIDO**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

IPIRANGA, Sarah. O PAPEL DA LITERATURA NA BNCC: ENSINO, LEITOR, LEITURA E ESCOLA. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, 3 jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36517/revletras.38.1.9>.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAMESON, Fredric. **Espaço e Imagem**. Tradução de Ana Lúcia de Almeida Gazzola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Papyrus, 2012.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. São Paulo: SENAC, 2009.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

KASSOVITZ, Mathieu. A adaptação vista por três cineastas: necessidade e limites do roteiro. In: MITTERAND, Henri. **100 Filmes**: da literatura para o cinema. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014

LABOISSIÈRE, Paula. **Agência Brasil**. Bolsonaro volta a defender Escola sem Partido. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-04/bolsonaro-volta-defender-escola-sem-partido>, acesso: 20 abr. 2021.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Unesp, 2019.

LAKATOS, Eva e Marconi, Marina. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, Álida Angélica Alves et al. **Outras telas: o cinema em espaços de professores/as da educação básica.** In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro et al. (Org.). **Telas da docência: professores, professoras e cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIBERATTI, E.; LUIZ, T. M. **A Tradução Intersemiótica na Turma da Mônica.** In-Traduções ISSN 2176-7904, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 14-26, 2011.

LIMA, Lilian Castelo Branco de; SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito. **ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: uma revisão integrativa.** **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 52, 2021, ISSN 2358-8322. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/index>, acesso: 28 set. 2021.

LIMONGI, Fernando. **A Democracia no Brasil: presidencialismo, coalizão partidária e processo decisório.** *Novos Estudos – CEBRAP*, n. 76, São Paulo: Nov. 2006.

LINHARES, Célia. **Filhos ou Órfãos do Paraíso?** In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel, org. **A escola vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARTINS, Eduardo de Carvalho; IMBRIZI, Jaqueline Maria. GARCIA, Maurício Lourenção. **Cinema, Subjetividade e Sociedade: a sétima arte na produção de Saberes: uma experiência de extensão na Universidade Federal de São Paulo.** *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v.8 n.1, p. 75-86, jan./jun. 2017.

MATOS, Junot Cornélio. **Da Educação como Prática Social à Construção de Ferramentas para o Entendimento da Práxis Educativa.** In: SILVA, André Gustavo Ferreira da; SILVA, Gildemarks Costa e; MATOS, Junot Cornélio. **Fundamentos da Educação: fronteiras e desafios.** Recife: Universitária da UFPE, 2011.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. et al. (org). **Literatura e Cinema: encontros contemporâneos.** Porto Alegre: Dublinense, 2013.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Filmes na Escola: desafios para uma análise crítica.** In: SOBRINHO, Gilberto Alexandre (org.). **Cinemas em Redes: tecnologia, estética e política na era digital.** Campinas, SP: Papyrus, 2020.

MIGLIORIN, Cezar. **SOCINE. SOCINE SE POSICIONA SOBRE A INCLUSÃO DO CINEMA E AUDIOVISUAL NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM.** Disponível em: <https://www.socine.org/2016/03/socine-se-posiciona-sobre-a-inclusao-do-cinema-e-audiovisual-na-base-nacional-curricular-comum/>, acesso: 3 mai. 2021.

MITCHELL, W. J. T. **O que as imagens realmente querem?** In: ALLOA, Emmanuel (org.). Pensar a imagem. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MITTERAND, Henri. **100 Filmes**: da literatura para o cinema. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014.

MOREIRA, Eduardo. **Desigualdade & caminhos para uma sociedade mais justa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

NOMURA, Masa. Conceitos Lingüísticos de Linguagem Literária. In: Revista **Alfa**, São Paulo: Vol.40, pp. 189-204, 1996.

NUNES, Célia Maria Fernandes; DINIZ, Margareth; BARBOZA, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis. **O cinema na universidade**: pelas mãos dos/as professores/as. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro et al. (Org.). Telas da docência: professores, professoras e cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OCDE, (2017). **PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being**. Paris: OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>, acesso: 1 jun. 2021.

OLIVEIRA, Andréa Maria de Melo Couto de; DUSEK, Patrícia Maria; AVELAR, Kátia Eliane Santos. **A trajetória da educação brasileira no contexto econômico**. RBPAE - v. 35, n. 2, p. 369 - 380, mai./ago. 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.91228.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Apresentação**: da educação, da arte, e das suas relações: caminhos pela história. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 7-13, jan./fev. 2019.

PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PELLEGRINI, Tânia. Narrativa Verbal e Narrativa Visual: possíveis aproximações. In: PELLEGRINI, Tânia et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Palo: Senac, 2003.

PERES, Paula; SEMIS, Laís. **Nova Escola**. BNCC: protesto de professores paralisa discussão do Ensino Médio. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11851/bncc-audiencia-e-cancelada-apos-protesto-de-professores-e-estudantes#> = , acesso: 27 abr. 2021.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163/859>, acesso: 29 abr. 2021.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da Literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema**: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Carlos Eduardo. Governo Lacerda versus Cinema Novo: a grande cidade como arena de debates simbólicos. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 51, pág. 154-172, junho de 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862013000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862013000100009&lng=en&nrm=iso), acesso: 23 nov 2020.

PIRES, Maria da Conceição Francisca; SILVA, Sergio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 607-616, jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200015&lng=en&nrm=iso), acesso em: 11 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200015>.

PNUD Brasil. **Movimento é vida**: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Relatório de Desenvolvimento Humano 2017. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/rdhs-brasil/relatorio-nacional-desenvolvimento-humano-2017.html>, acesso: 1 jan. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Ana Lúcia Azevedo; BRAGA, Ataídes; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. O cinema ocupa a escola do campo. In: MARTINS, Aracy Alves, et al. **Outras terras à vista**: cinema e educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. As imagens querem realmente viver? In: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2009b.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009a.

**REDEMOINHO**. José Luiz Villamarim. Brasil: Vitrine Filmes, 2016. 100min.

REIS, Alice Casanova dos. Arteterapia: a arte como instrumento de trabalho do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 142-157, março de 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932014000100011&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932014000100011&lng=en&nrm=is), acesso em 22 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100011>.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos**: expressões da literatura brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008.

REVISTA VEJA. **Livros que ganharão adaptações no cinema e na TV em 2018**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/entretenimento/grandes-livros-que-ganharao-adaptacoes-no-cinema-e-na-tv-em-2018/>, acesso: 28 jul. 2020.

RODRIGUES, Neidson. Adeus, meninos: um discurso contra o esquecimento. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel (org.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

RUFFATO, Luiz. **O livro das impossibilidades**. Rio de Janeiro: Record, 2008. (Inferno Provisório, IV).

RUFFATO, Luiz. **O Mundo Inimigo**. Rio de Janeiro: Record, 2005. (Inferno Provisório, II).

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. Realismo afetivo: evocar realismo além da representação. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. 2012, n. 39, pp. 129-150. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/dSzWFLKdDkmp3qmScLPJbHD/?lang=pt#>, acesso: 21 jul. 2021.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SCOPARO, Tânia Regina Montanha Toledo. **Entre romance e filme**: leitura e ensino em Lavoura Arcaica. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina: 2017.

SILVA JUNIOR, Humberto Alves. **Indústria Cultural e Ideologia**. Caderno CRH, Salvador, v. 32, n. 87, p. 505-516, setembro de 2019. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010349792019000300505&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010349792019000300505&lng=en&nrm=is), acesso em: 31 mar. 2020. Epub, 17 fev 2020. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i87.32099>.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)

46982018000100301&lng=pt&nrm=iso, acesso: 27 abr. 2021. Epub 22-Out-2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>, acesso: 27 abr. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOTTA, Cleomar Pinheiro. **Das letras às telas**: a tradução intersemiótica de ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

SOTTA, Cleomar Pinheiro. A literatura e o cinema: convergências e divergências. In: **Das letras às telas**: a tradução intersemiótica de ensaio sobre a cegueira [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 156-230. ISBN 978-85-7983-710-4. Disponível em: SciELO Books: <http://books.scielo.org/>, acesso: 21 jul. 2021.

SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; LIMA, Lilian Castelo Branco de; AGUIAR, Mahalla Stephany Feitosa. Na Lousa Um Filme: uma revisão integrativa sobre experiências de letramento cinematográfico na educação brasileira. **ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, [S.l.], n. 16, p. 251 - 274, jun. 2021. ISSN 2525-4529. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2177>, acesso: 16 jul. 2021.

SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito; LIMA, Lilian Castelo Branco de; SANTOS, Gisélia Brito dos. Triste, solitária, louca, antipática, má ou feminista: da (des)qualificação à reação da mulher desencaixada, no conto “Progressões de Balcão” de Clara Averbuck. Uberlândia: **Caderno Espaço Feminino**, v. 33, n. 2, p. 224-245, 2020, disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/57011>, acesso: 3 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/CEF-v33n2-2020-11>.

SOUSA, Camila Galvão de; SIQUEIRA, Joelma Santana. A Cataguases de Luiz Ruffato em O mundo inimigo (2005). **Navegações**, v. 11, n. 2, p. 162-171, 20 fev. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/26830>, acesso: 21 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1983-4276.2018.2.26830>.

SOUSA, Camila Galvão de. **Personagens em trânsito**: do trabalho ao lar em O mundo inimigo (2005) de Luiz Ruffato. 2017. 96f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.

SOUSA, Daniel Marcolino Claudino de. **O cinema na escola**: aspectos para uma (des)educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2017.tde-04072017-110341. Acesso em: 15-04-2020.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

STAMATO, Ana Beatriz Taube; STAFFA, Gabriela; VON ZEIDLER, Júlia Piccolo. **A Influência das Cores na Construção Audiovisual**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Bauru - SP – 03 a 05/07/2013. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-1304-1.pdf>, acesso 14 abr. 2021.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Ilha do Desterro**. Santa Catarina: UFSC, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19>. acesso: 15 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2006n51p19>.

STEGER, Hugo. O que é linguagem literária? Tradução de Irene Aron e Sydney Camargo. **Fragmentos**; Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 101-140, 1987. DOI: <https://doi.org/10.5007/fragmentos.v2i1.2263>.

SUAREZ, Adriana Rodrigues. **Educação, Cinema e Linguagem cinematográfica**: Entrecruzamentos para uma metodologia de leitura fílmica crítica na formação inicial de professores de Artes Visuais. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel (org.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TORRE, Bruna Della. **Abaixo da Superfície**: Adorno e o cinema reconsiderado. *Novos Estudos*. CEBRAP, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 477-493, ago/2019. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010133002019000200477&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002019000200477&lng=en&nrm=is), acesso: 31 mar. 2020. Epub 05 set 2019. DOI: <https://doi.org/10.25091/s01013300201900020011>.

VAN SIJLL, Jeniffer. **Narrativa Cinematográfica**: contando histórias com imagens em movimento: as 100 convenções mais importantes do mundo do cinema que todo cineasta precisa conhecer. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

VARJÃO, Suzana. **Micropoderes, macroviolências** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 214 p. ISBN 978-85-232-0919-3, disponível em SciELO Books <http://books.scielo.org>, acesso 06 out. 2020.

XAVIER, Ismail. **Sétima Arte: um culto moderno: o idealismo estético e o cinema**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

ZANINI, Edson. **Apontamentos sobre a linguagem cinematográfica**. 2005. 120 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252353>, acesso: 7 jun. 2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea** [online]. 2018, n. 54, pp. 409-433. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185421>, acesso em: 10 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185421>.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. Curitiba: Ibplex, 2012.

WELLEK, R.; WARREN, A. **Teoria da Literatura**. Tradução de José Palla e Carmo. Lisboa: Publicações Europa-América, 1971.